

مجلة كراسات تربوية
مجلة محكمة تعنى بقضايا علوم التربية
Majala.korasat@gmail.com
+212648183059
- **العدد الثالث**، يناير 2018.

- **المدير ورئيس التحرير**: ذ. الصديق الصادقي العماري

- **رقم الإيداع القانوني:** 2018MO0096

- **ردمك:** 978-9920-35-009-9

- مطبعة بنلفقيه- زنقة الحرية، مدينة الرشيدية-المغرب

- **الهاتف**: 05.35.57.32.31

البريد الإليكتروني: ta_lalet.bureaux@yahoo.fr

- **تصميم الغلاف** : ادريس علوي

تقديم

من دون شك، أن الرؤية الإستراتيجية شكلت أهم حدث بارز في إصلاح منظومة التربية والتكوينفي الآونة الأخيرة، غير أن المتتبع للحقل التربوي منذ بداية الإصلاحات سيقارن بين المنطلقات التي بني عليها الإصلاح منذ بداياته الأولى، وبين المحطات البارزة التي مر منها، وبين النتائج التي وصل إليها على رأس كل إصلاح، إضافة إلى انعكاسات جميع الإصلاحات على شخصية المتعلمين والمربين، وكذا على واقع المجتمع الذي عشناه والذي نعيشه الآن، وربما لكل واحد رؤية افتراضية لهذا الواقع ولو بشكل مبسط.

هل فعلا نحن راضون على واقع المدرسة المغربية؟ هل نحن واثقون من أهدافها وقدرتها على التأهيل والتطوير والإدماج؟ أم نحن متأكدون من نوع الخريطة التي رسمتها وترسمها باستمرار، خاصة في علاقتها بالواقع المعيش؟ هل هناك رؤية واضحة بإجماع القوى السياسية والثقافية والاجتماعية، أم الأمر يتعلق برؤية قارة عمودية؟ وما هي المكاسب التي جناها التلميذ والمجتمع من كل الإصلاحات؟ وكيف أصبح حال الأجيال المتعاقبة والمجتمع في جميع أبعاده؟ ومن المسؤول عن الوضعية الحالية التي تتخبط فيها المنظومة التربوية؟ هل هو الأستاذ؟ أم التلميذ؟ أم المنهاج؟ أم...؟ أو الإرادة؟ إرادة من، إذن!

المدرسة مؤسسة اجتماعية تشتغل إلى جانب مؤسسات المجتمع الأخرى، فلا يمكن تصور مجتمع ناجح من دون تكامل وظيفي بين جميع بنيات المجتمع، لا يمكن تصور مدرسة فعالة من دون انفتاحها على المجتمع في الشكل والمضمون، وفي الرأي والموقف والمبدأ، قبل الحديث عن الانفتاح السوسيواقتصادي من دون التأسيس له ووضع الآليات الكفيلة لتحقيقه. فمخرجات المؤسسات التعليمية لا تجد مكانها في المجتمع، لأن هذه المؤسسة تشتغل بأساليب خاصة،

والمجتمع متعدد المشارب والحاجيات، أما التنظير للتربية والتكوين بلغ مستوى المثاليات، وأصبحت الهوة واضحة بين التنظير والتطبيق، وبين المنطلقات والمرامي الكبرى التي لازال الجميع ينتظرها ويحلم بها في جميع الخطابات والشعارات.

إن واقع حال التربية والتكوين ببلادنا بلغ مداه، وهذا الواقع أكد عليه جل الباحثين والمنظرين والممارسين والآباء، حتى صانعي القرار التربوي أنفسهم، لذلك علينا أن ندرك تماما خطورة مصير أبنائنا وبناتنا، خطورة مصير أمة بكاملها، بل مصير هوية وطنية أصبحت تتجدد وتنسلخ من أصلها مرحلة بعد مرحلة، والأمر واضح في مستوى الشخصية المغربية، من حيث المقروئية والتاريخ الوطني والكوني والأصالة والثقافة بمعناها القيمي والمعياري...، وأخطر من ذلك مفهوم المواطنة الذي أصبح يتجدد ويتلون من جيل إلى جيل.

عن أي جيل نتحدث؟ وماذا أعددنا له؟ وماذا ننتظر منه؟

فتلميذ اليوم هو قائد الغد، وصبي اليوم هو رجل الغد، الذي سيتسلم القيادة والزعامة في حدود تخصصه، فلا يمكن أن نراهن بأجيال وأجيال من أجل اختبار نظريات وتصورات، بل نحن في حاجة إلى استثمار نتائج ناجحة من أجل مضاعفة النجاحات، استثمار ينبني على التكييف لا على التطبيق الكامل، مادمنا مجبرين على الاستيراد.

الصديق الصادقي العماري

المدير ورئيس التحرير

25/01/2018

تطور مناهج التعليم بين متطلبات الواقع والضغوط الخارجية

د. محمد الدريج

دأبت حكومات بعض الدول العربية أخيرا على تعديل مناهج التعليم في المدارس والجامعات، فألغيت مقررات أو عدلت وأقرت مواد... وفتحت مدارس وأغلقت أخرى...وانقسم الرأي العام بين مؤيد لهذه الصحوة الجماعية ومعارض لها، من منطلق أنها لم تنتج عن تطورات موضوعية واحتياجات داخلية للبلدان التي أقرتها وإنما جاءت تلبية لضغوط خارجية.

وقال المدافعون "إن العالم من حولنا يتطور، والعلوم تتقدم وأصبح العصر عصر تكنولوجيا ومعلوماتية ولغات أجنبية وانفتاح وعولمة، ولابد من تطوير أنفسنا ومناهجنا لنواكب عصرنا. أما المعارضون فيعتقدون أن أنظمتنا تتحدث لغة الاستعمار الجديد، بدل لغة القرآن الكريم، و تنظر إلى إسرائيل على أنها دولة مجاورة وليس دولة عدوة".[1]

والواقع أنه بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، سلط الضوء على المدارس الدينية وكليات الشريعة وعموم المناهج والكتب المدرسية...في عدد من البلدان، قصد إعادة النظر في مناهجها والكتب التي تعتمدها، فأغلق البعض خوفا من تخريج أصوليين، مما فتح الباب لاحقا أمام إعادة تقييم مادة التعليم الديني نفسها حتى في المدارس غير الدينية.

"ونالت كتب التاريخ و التربية الوطنية...حصتها. فألغيت مادة "القضية الفلسطينية" في بعض المقررات، و "أيضا استبدل اللباس العسكري لتلاميذ المدارس بلباس أزرق أو زهري بحسب المرحلة الدراسية، وبدا الجميع وكأنه في سعي حثيث لنفي تهمة العنف عنه. ووزعت دول أخرى حصص التعليم الديني على عدة مراحل دراسية،

---

[1] عن جريدة "الحياة "، عدد17فبراير 2004

بدل تركيزها في المراحل الابتدائية، كما أدخلت مادة الرياضة للبنات في المدارس الحكومية على غرار أقرانهن من الذكور."[1]

ودافعت وزارات التربية والتعليم في دول عربية عن قرارها بتعديل المناهج، نافية تعارضها مع الثوابت الدينية والقومية والوطنية مؤكدة أنه قرار داخلي غير خاضع لأي إملاءات خارجية. ولعبت منظمات دولية تابعة للأمم المتحدة مثل اليونسكو واليونيسيف، دورا بارزا في هذه التعديلات، إذ أوصت بإدخال دروس عن حقوق الإنسان والطفل و المرأة، وإخضاع الأساتذة لدورات تدريبية لتضمين الحصص حوارات ومناقشات داخل الفصول، من أجل ترسيخ مفاهيم الديموقراطية والعدالة وحقوق الإنسان وتحرير المرأة ...

وقد تنبه منذ زمن إسماعيل حجي(1996) لما أسماه بمحاولات خنق الاتجاه القومي العربي والسعي الحثيث لإعادة تشكيل الواقع العربي وصياغة واقع جديد ومحاولة إذابة الوطن العربي وطمس هويته. "إن حربي الخليج، وبخاصة الحرب الثانية التي نتجت عن غزو العراق للكويت، قد أدت إلى تردي الأوضاع العربية وطمس للهوية العربية وإعلاء شأن القوى الخارجية، التي اعتبرت نفسها، واعتبرها كثير من العرب مسئولة عن حمايتهم من عرب آخرين".

كما نوه الكاتب الصحفي سلامة أحمد سلامة(2003)إلى مخاطر "أمركة" المناهج التعليمية في العراق وفي كافة الدول العربية واعتبر مثل هذه المحاولات أنها تستهدف تقليل وإضعاف مناهج الدراسات الإسلامية والعربية بدعوى أن هذه المناهج تؤدي إلى التطرف. "إن تغيير المناهج السائدة حاليا في الدول العربية سيؤدي- في اعتقادهم- إلى قبول إسرائيل وقيم الغرب ومثله العليا، وخلق أجيال جديدة تتخلى عن المبادئ القومية السائدة في الوطن العربي".

---

[1] عن جريدة"الحياة "، مرجع سابق

ويضيف سلامة أنه ومن الطبيعي ألا يؤدي مثل هذا الإصلاح المزعوم في المناهج التعليمية العراقية والعربية بشكل عام، الذي يركز بصفة خاصة على حصص اللغة والدين والنصوص القرآنية بقصد تجريدها من المعاني والمبادئ والأهداف التي يعتقد المغرضون، أنها وراء العنف الإرهابي، إلا إلى مسخ الشخصية العربية وتذويب الهوية القومية وترقيع المناهج التعليمية بدلا من التزام رؤية إصلاحية شمولية[1].

كما أكد ضياء رشوان(2003) الباحث بمركز الأهرام للدراسات الاستراتيجية والسياسية إلى "أن أمريكا لم تأت إلى منطقة الشرق الأوسط لإعادة ترسيم الخرائط السياسية، والحدود الجغرافية ولكنها تنوي إعادة صياغة العقول. إنها ستتدخل لإعادة صياغة طرق التفكير والحياة والتعليم والثقافة وتذوق الفنون.... "لأن الموجودة بدول الشرق الأوسط لا تؤدي إلا لمزيد من التطرف والإرهاب" ....[2]حسب رأيها.

أما ملك رشدي أستاذة العلوم السياسية بالجامعة الأمريكية، وإن كان في رأيها التركيز سيكون أشد على مناهج التعليم المدرسية باعتبارها الأهم من الجامعة، فإنها لا تعتقد بخصوص هذا التغيير أن المقصود "خلق مواطن عراقي أمريكي موال لها"، ولكن الفكرة هي جعل الطلاب أكثر تقبلا للأفكار الأمريكية الليبرالية مثل التسامح وتقبل الآخر، والحديث الدائم عن حقوق الإنسان. وقطعا ستعمل المناهج- حسب رأيها- على طمس فكرة العروبة و"أن جزءا كبيرا من

---

[1]سلامة أحمد سلامة (2003): "تعديل مناهج التعليم بيدنا أم بيد عمر؟" صحيفة الخليج، عدد 2 يونيو 2003.

[2] عن: حسن عبد الموجود: "كارثة ثقافية جديدة ... مناهج التعليم العراقية على طريقة "عالم سمسم"، جريدة أخبار الأدب، عدد 27 إبريل 2003، القاهرة.

التاريخ سيعاد كتابته وتشكيله (...) كما سيتأثر البعد الديني أيضا، حيث سيكون التركيز الأكبر على المواد العلمية البحتة".

وموازاة مع هذه الأفكار الرافضة لأي تغيير للمناهج يفرض من أية جهة كانت، تبلورت أفكار تدعو إلى ضرورة التغيير، أو الاستمرار في التغيير والإصلاح، دون أن يعني ذلك الاستجابة لأية ضغوط ما عدى ما تفرضه التطورات سواء على الصعيد المحلي أو العالمي. وسنعرض فيما يلي نماذج تمثل هذه الأفكار.

يرى عبد الصبور مرزوق، الأمين العام للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية في مصر، وفي معرض حديثه عن ضرورة تجديد الخطاب الديني، وهي ضرورة تتصل بعملية التجديد في الفكر الإسلامي، عملا بقول الرسول "إن الله يبعث على رأس كل مائة عام من يجدد للأمة دينها". يرى أن المناهج الإسلامية التي يدرسها الطلاب تحتاج إلى إعادة نظر بما يتماشى مع احتياجات المسلمين في العصر الحديث ويجب ألا يتم التغيير بضغوط من دول خارجية كما يشيع البعض.[1]

ويذهب محمود خلوصي رئيس هيئة الأوقاف في مصر، إلى ضرورة تطوير المناهج وإعادة النظر في الأهداف التربوية لأنظمتنا التعليمية: "إننا نحتاج لتحديث خاصة التربية الدينية والأخلاق، ففي وقت مضى كان الطلاب يحفظون القرآن ويستوعبون مفاهيم الإسلام والقيم والمنظومة الأخلاقية وأدى التراجع الأخلاقي إلى الأمراض الاجتماعية من عقوق الأبناء والإدمان، فنحن في حاجة لتجديد الثقافة الإسلامية....".

ويقول فوزي الزفزاف رئيس لجنة الحوار مع الفاتيكان: "أنه منذ أن كنت وكيلاً للأزهر لم تمارس علينا أية ضغوط من جهات خارجية لكي نقوم بتغيير مناهجنا الإسلامية، ولكن إذا احتاجت هذه المناهج

---

[1] عن: تحقيق وحول: "تحديث الخطاب الديني طريق الأمة الإسلامية للخروج من النفق المظلم"، إعداد آمال عثمان وآخرون في أخبار اليوم"، عدد 17 مايو 2003.

التغيير لتصبح أكثر ملاءمة للعصر الذي نعيش فيه، فما المانع من تغييرها شريطة أن يتفق هذا التغيير مع تعاليم الله سبحانه وتعالى وقواعد الإسلام الحنيف".

كما ينفي عبد الله النجار الأستاذ بجامعة الأزهر وعضو مجمع البحوث الإسلامية، ما يثيره البعض من أن تحديث الخطاب الديني وما يرتبط به من قضايا، مثل تطوير المناهج الدينية في المدارس وغيرها، هي مسألة مفروضة على المؤسسات الدينية الرسمية (...) ولكن المنصفين يدركون كذب هذا الادعاء وأننا في حاجة لهذا التطوير والتحديث منذ زمن وتم طرح هذه القضية في فترات سابقة".

وحذر مصطفى محمود(2003) من "استمرار اللغة الإنشائية للخطاب الديني، التي تعتبر وسيلة لا تصلح مع مفردات العصر الحديث الذي يؤمن بالتقدم و بالتكنولوجيا الحديثة ولا يلتفت للأمم المتخلفة عن الركب الحضاري وتعيش أسيرة لأفكار عتيقة".

وأكد على ضرورة تصحيح المفاهيم المغلوطة التي تسكن الشباب والأطفال كخطوة على طريق إعدادهم للمستقبل الذي نتمناه وتثقيفهم بمفاهيم قيمة العمل والوقت والعلم. وإن الالتزام بهذه المفاهيم كسلوك يومي هو من الأصول الدينية التي لا يمكن غض الطرف عنها، حتى لا يصبح كلامنا عن الدين محصورا حول العبادات، ولكن في الوقت نفسه يجب أن ندرك أن العمل عبادة والعلم هو قارب النجاة للأمة.

وتحت عنوان "ليست العلة في المناهج و إنما في الاستغلال والاحتلال"، كتب عوني فرسخ في جريدة "البيان "الإماراتية (عدد 11فبراير 2004) ما ملخصه:

ذكرت وكالات الأنباء أن مؤسسة "راند" الأمريكية أبرمت مع إحدى الدول العربية عقدا متوقع أن تصل قيمته مليارات الدولارات، تلتزم بموجبه بعملية "تطوير" و"تحديث" المناهج والكتب والمراجع المدرسية في الدولة المتعاقد معها. كما ذكر أن المؤسسة الأمريكية

ستعهد لأكاديميين وتربويين عربا ومسلمين بتنفيذ القسط الأكبر من العملية، وأنه من المتفق عليه أن يعمم استخدام المنتج النهائي للعملية في عدد من الأ قطار العربية. وإن صح ما تناقلته وكالات الأنباء حول هذه الصفقة، تكون الدولة العربية مبرمة الصفقة قد تجاوزت بقية الدول العربية والإسلامية في مدى استجابتها للضغوط بإخضاع المناهج والكتب المدرسية لعملية مراجعة تستهدف تنقيتها وتنقيحها من المفاهيم والنصوص التي ترى فيها الإدارة الأمريكية الحالية، أنها محرضة على كراهية أميركا-وبالتبعية إسرائيل–ومحرضة على مقاومة احتلالهما الأرض العربية".

وكان وزير الدفاع الأمريكي قد صرح في نهاية أكتوبر الماضي، بضرورة شن"حرب فكرية ". وأوضح أن "الإرهاب" لا يمكن هزيمته بالقوة العسكرية فقط. وإنما أيضا عبر محاولة كسب العقول والقلوب، وحرمان الجماعات المعادية من تجنيد شباب جدد. ويذهب المحافظون الجدد في أمريكا، إلى أنه ينبغي ليس فقط اجتثاث المنظمات الإرهابية من جذورها، و إنما المهمة الجديدة للسياسة الأمريكية الخارجية ليست مجرد استخدام القوة على نحو نشط، وإنما أيضا إعادة تشكيل البيئة الداخلية لدول المنطقة.

وفي هذا المناخ السياسي-الفكري يغدو، حسب عوني فرسخ دائما، مبررا التساؤل حول مشروعية وواقعية وجدوى التعاقد مع مؤسسة "راند" على "تطوير" و"تحديث" النظام التعليمي في مجتمع، هو بحكم التاريخ والواقع عربي مسلم، لا يعتمد نظامه الحاكم العلمانية منهجا. فضلا عن أن مؤسسة "راند" غير مختصة بالتربية والتعليم ووضع المناهج ومراجعة الكتب المدرسية، وإنما هي من المحافظين الجدد، المؤمنين بفكرة "صراع الحضارات"، والذين يرون غالبيتهم أن الإسلام والمسلمين الأعداء التاريخيين لما يسمونه "الحضارة اليهودية- المسيحية".

والحقيقة أنه عندما قمنا بتحليل الفلسفة التربوية السائدة عموما في مناهج الأنظمة التعليمية العربية وكذا أهدافها العامة، لم نجد فيها ما يدعو إلى التطرف بأي شكل من الأشكال، ولا الحث على الإرهاب إطلاقا. إن محاولات وضع المناهج الإسلامية في دائرة الاتهام مرفوضة بشكل قطعي. ولعل قراءة سريعة للوائح الأهداف التربوية العامة و لما استعرضناه من المبادئ والأسس التي اشتقت منها، تثبت هذا التأكيد، إذا كان الأمر يحتاج إلى إثبات. تتضمن تلك اللوائح بصريح العبارة وبصياغات دقيقة، مبادئ التعاون والتفتح والتسامح، و ضرورة تعلم اللغات الأجنبية، ومواكبة روح العصر والتكنولوجيا الحديثة، وتنمية التذوق الجمالي وحب الطبيعة، وتعزيز ثقة الفرد بالآخرين، وقدرته على التعاون معهم والانفتاح على حضارات الشعوب الأخرى، وتدعيم مبدأ التعاون بين الأمم والشعوب المختلفة على أساس من العدالة والمساواة وعدم الاعتداء فيما بينها...(محمد الدريج ، 2004).

وعما يروج بخصوص المذكرة التي أرسلتها أمريكا إلى بعض الدول العربية، تطالبها فيها بتغيير مناهجها التعليمية، أصبحت المواقف العربية الرسمية، متفقة ومجمعة، في التعامل مع هذا الموضوع، حيث ذكرت العديد من التصريحات لمسئولين كبار، أن ما يمكن أن تطالب به أية جهة من الجهات، مما يتفق مع التطور الحضاري العام، موجود فعلا في المناهج التعليمية. كما أن الإصلاح في هذا القطاع لم يتوقف أبدا، وأنه يتم بشكل دوري ومنتظم لمواكبة المستجدات على كافة الأصعدة.

فقد نفى حسين كامل بهاء الدين، وزير التربية والتعليم المصري (2003)، أن تكون الإدارة الأمريكية قد طلبت من مصر إجراء أي تغييرات أو تعديلات في مناهجها، مشيرا إلى أن مصر بدأت عملية التطوير دون طلب من أحد منذ سنوات.

وقال في تصريحات لوكالة أنباء الشرق الأوسط، "أؤكد أنه لم يطلب أي جانب منا أي تغيير في المناهج ولم يحاول أحد التدخل في هذا الشأن" وكان الوزير يتحدث في نهاية زيارة لواشنطن التقى خلالها بعدد من المسئولين وعلى رأسهم وزير التعليم رودي بيج، بالإضافة إلى مسئولي الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وأبناء الجالية المصرية، وخبراء التعليم.

كما قال فيما يتعلق بالمسائل التي تشغل البال حاليا، "لا يستطيع أحد أن يزايد على مصر بشأنها (المناهج التعليمية). مصر هي أول دولة تصدت للإرهاب ودفعت فاتورة ضخمة في تصديها للإرهاب". وأضاف في تصريحاته التي أعقبت شرحا لخبراء التعليم بمقر السفارة المصرية بواشنطن حول ما تطبقه مصر من تجارب تعليمية"، "مصر لها دور كبير جدا في مقاومة التطرف ومقاومة الإرهاب ونحن طورنا مناهجنا دون أن يطلب منا أحد ذلك منذ سبع سنوات". وأضاف في معرض نفيه شائعات ضغوط خارجية لتغيير مناهج التعليم: "كل المفاهيم التي يتحدث العالم الديمقراطي عنها اليوم أدخلناها في التعليم المصري منذ سبع سنوات"[1].

وأشار بهاء الدين في هذا الصدد، إلى أن مناهج التعليم بالمدارس المصرية بعد تطويرها، أصبحت تتضمن مواد حول حقوق الطفل وحقوق الإنسان وحقوق المرأة وقيمة التسامح ومقاومة الإرهاب والبيئة والسلام ورفض التطرف والمعلومات الصحية الأساسية وقواعد المرور والعولمة وأهمية إتقان العمل".

كما أكد الملك فهد بن عبد العزيز في افتتاح السنة الثالثة من أعمال مجلس الشورى السعودي (2003/5/17) بخصوص الإصلاح:

"إننا نرفض التدخل في شؤوننا الداخلية من أي جهة كانت وتحت أي ذريعة، فنحن حريصون كل الحرص على أن تظل كل شؤوننا

---

[1] عن صحيفة "الشرق الأوسط"، عدد 2003/5/18.

الداخلية عرضة للمراجعة الذاتية التي لا تستهدف سوى الإصلاح ..." لقد علمتنا التجارب في شرق الأرض وغربها أن الإصلاح الحقيقي هو الإصلاح النابع من عقيدة الأمة وتراثها، الإصلاح الذي تقبل عليه الأمة طائعة لا مسوقة، الإصلاح الذي يتم بتدرج وسلاسة متجنبا السرعة المهلكة والبطء القاتل..."ويضيف بخصوص مناهج التعليم وأهدافه: "وأقول للمسئولين عن التعليم بجميع مراحله، أنهم هم الحاضنون لأجيال المستقبل وأن المناهج الهادفة الخيرة هي التي تغرس الأفكار و القناعات في الأذهان الغضة والنفوس البريئة، لما فيه خير الأمة وصلاحها، كما أن الخلل في التعليم-لا سمح الله- سبب رئيسي لأي انحراف فكري أو أخلاقي أو عجز عن العمل والمشاركة.....".

وأكد وزير التربية والتعليم في الأردن، د.خالد طوقان أن "تعديل المناهج جزء من عملية تطوير النظام التربوي الذي تسعى الحكومة إلى تحديثه ليساير الأنظمة التربوية المعاصرة، وليس الاستجابة لظروف سياسية آنية"، مشيرا إلى أن "التعديلات المقترحة منسجمة تماما مع الدستور الأردني والقيم و المبادئ التي تدعو إليها الحضارة العربية والإسلامية". وأوضح أن "إدخال مفاهيم تتعلق بنبذ العنف والتفريق بين الإرهاب والمقاومة المشروعة، يأتي في إطار منظومة كاملة لحقوق الإنسان تعمل وزارة التربية والتعليم على صياغتها منذ عامين، من أجل نشر التسامح المنبثق من التعاليم الإسلامية والتراث العربي والإسلامي والقانون الدولي في صفوف الطلبة".(عن جريدة الحياة عدد 17فبراير 2004).

جاءت هذه التأكيدات في سياق النقاش الواسع الذي أثير في الأوساط السياسية والتعليمية الأردنية، حول الدعوة إلى تغيير المناهج الدراسية وخاصة حول إدراج ما يعرف "بمصفوفة مفاهيم حقوق الإنسان وثقافة السلام والقيم العالمية المشتركة" في ثنايا البرامج

والكتب المدرسية. ونقل جزءا من هذا النقاش الهام، باسل رفايعة في مقالة بعنوان :"الإسلاميون الأردنيون يرون في التعديل مؤامرة أمريكية"، نشرها في جريدة الحياة، نقتطع منها لقرائنا الكرام، الفقرات التالية:

"ما الفرق بين شاب فلسطيني استشهد أثناء مقاومته الاحتلال الصهيوني الذي هدم منزله، وشرد أسرته، وشخص آخر اختطف طائرة ركاب مدنية، وهدد بقتل جميع ركابها، ما لم تفرج سلطات إحدى الدول عن رفاق له سجنوا بتهمة تهريب المخدرات؟ ماذا تسمي مقاومة الشاب الفلسطيني للاحتلال الصهيوني؟ وما التسمية التي تطلقها على مختطف الطائرة؟ ميز بلغتك الخاصة بين المقاومة المشروعة والإرهاب".(جريدة الحياة عدد 14935)

هذه الفقرة أدخلتها وزارة التربية والتعليم الأردنية على منهاج التاريخ المعاصر، الذي يدرسه التلاميذ في مستهل المرحلة الثانوية، ضمن مشروع "مصفوفة مفاهيم حقوق الإنسان وثقافة السلام والقيم العالمية المشتركة"، الذي قوبل بمعارضة في البرلمان والأحزاب. وقد استغرق إعداد المشروع أكثر من عامين، وأدخلت مفاهيم جديدة إلى مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية والثقافة الوطنية والتاريخ الحديث للمراحل الدراسية كلها التي كانت تزدحم بثقافة حربية خالصة في بلد لم يسع في تاريخه إلى الحرب. كما أن اللجان التوجيهية والفنية التي انهمكت في تعديلات المناهج لم تدع فرصة تشير فيها إلى "العدو الصهيوني" و "احتلال فلسطين" إلا واغتنمتها، وأدخلت آيات قرآنية وأحاديث نبوية تحض على السلام.

أما مصفوفة مفاهيم حقوق الإنسان وثقافة السلام والقيم العالمية المشتركة"، أدخلت إلى المناهج الأردنية أيضا، للمرة الأولى، المواثيق الدولية الخاصة بالحقوق الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وثبتت الاتفاق العالمي المتعلق بالقضاء على التمييز

ضد المرأة، وكذلك اتفاق حقوق الطفل، وأضافت إلى الكتب المدرسية مفاهيم جديدة، مثل التسامح ونبذ العنف والتعاون والتنوع الحضاري وآليات صنع السلام. لكن الجدل حول المصفوفة في أوساط المعارضة السياسية والبرلمان... ركز على مسوغاتها وأهدافها، ولم يتطرق إلى عشرات النصوص والمفاهيم التي أدخلت عليها. وبدا أن رفض التعاطي مع مضامينها جاء احتجاجا على إسرائيل، والولايات المتحدة المصممة على ترسيخ "ثقافة جديدة" بعد أحداث 11 سبتمبر.

وتسوغ "المصفوفة" تحديث المناهج "بتطور فلسفات التربية والتعليم في العالم و إيلاؤها حقوق الإنسان وثقافة السلام وحوار الثقافات أهمية كبرى في محتوى النظام التربوي وفاعلياته"، وترى أن "التراث العربي والإسلامي أفرد ركنا رئيسيا يؤكد أهمية تعريف مفاهيم ثقافة السلام من منظور الالتزام بالقيم والتراث العربي والإسلامي والانفتاح على الثقافات الأخرى واحترامها"، لاسيما أن "المنطقة مليئة بظروف وبؤر اجتماعية واقتصادية وسياسية توفر بيئة خصبة لنشوء الصراعات بين الأمم والشعوب، في حين أكدت القوانين الدولية والاتفاقات والمعاهدات المحلية والعالمية أهمية إعداد استراتيجيات وقائية وعلاجية وتضمينها في النظام التربوي لتقليل فرص حدوث النزاعات وحلها بطرق إبداعية وسليمة.

ويرى الإسلاميون، حسب باسل رفايعة، في الشارع وفي الجامعات وفي المؤسسة التشريعية، أن "السلام" لا يعني إلا "الاستسلام" وإرغام الأجيال المقبلة على قبول إسرائيل جزءا من "المنطقة"، وتناسي شعار "تحرير فلسطين من النهر إلى البحر". وكذلك الأمر بالنسبة لتعبير "الانفتاح" وما يعنيه من استيراد لثقافة الانحلال وتوطينها في وعي الناشئة. أما "حوار الثقافات، ونبذ العنف" فليسا إلا وصفتين أمريكيتين لتكريس وبسط نفوذها على "العقول قبل الأرض في بلاد العرب والمسلمين ". وباتت "المصفوفة"

بسبب ذلك كله، مرفوضة جملة وتفصيلا، وأتى هذا الرفض على سائر المقترحات التربوية المتعلقة بحقوق المرأة والطفل، وحقوق المواطنين السياسية والمدنية والنقابية.

دافعت وزارة التربية و التعليم الأردنية، عن خطتها لتعديل المناهج، نافية تعارضها مع الثوابت الدينية والقومية والوطنية، ومؤكدة أنها "قرار وطني غير خاضع لأي إملاءات خارجية". وأكد وزير التربية والتعليم الدكتور خالد طوقان أن "عملية التطوير التربوي التي تقوم بها الوزارة تنطلق من ثوابت راسخة لا تعتمد العشوائي وليد اللحظة أو الناتج من تغيرات أو ظروف سياسية آنية وهي غير مرتبطة بأية استحقاقات سياسية". ووصف طوقان المنهاج بأنه "ديناميكي بنائي ينمو في شكل مستمر وله محتوى تربوي تكاملي، وإذا لم يحدث بحسب مقتضيات التطور العالمي، يصبح خاملا و جامدا، ولا يلبي حاجات المجتمع"، ونفى ما أثير حول توقيت "المصفوفة" ومحتواها، مبينا أن "الوزارة شرعت في إدخال مفاهيم حقوق الإنسان إلى المناهج الدراسية منذ تسعينات القرن الماضي،على خلفية تأسيس المغفور له الملك حسين المركز الوطني لحقوق الإنسان"، وأضاف أن "المصفوفة تمثل حقوقا معترفا بها عالميا، وتنسجم مع التراث العربي و الإسلامي، فلا أحد يقف ضد قيم العدل والمساواة والحق في التعليم والصحة والغذاء والبيئة النظيفة".

وحول الاعتراضات التي طالت مشاركة اليونسكو في إعداد المصفوفة، قال طوقان: "اليونسكو جهة محايدة لا علاقة لها بالسياسة، و لا تعمل لحساب أحد"، موضحا أن "الوزارة قدمت من خلال إدارة المناهج 20 مشروعا لإجراء دراسة لمسح المفردات والمفاهيم الموجودة في المناهج الأردنية حول حقوق الإنسان، ووافقت اليونسكو على تمويل مشاريع قدمتها الجامعات والوزارات، من ضمنها هذه الدراسة". من جهة ثانية، لفت إلى مشروع التحول التربوي الذي

أرست الوزارة أسسه العام الماضي تحت عنوان "التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي"، والذي يسعى "إلى إحداث تطوير نوعي في أربعة مكونات تشكل في مجموعها حلقات العملية التربوية.

يتمثل المكون الأول في إعادة توجيه السياسة التربوية واستراتيجياتها من خلال الإصلاح الحكومي والإداري، وتوفير نظام معلوماتي متكامل لدعم القرار التربوي، وتدريب العاملين في الوزارة على استخدامه، وتوظيفه بما يضمن معايير الجودة الشاملة". و أشار إلى أن وزارة التربية "هي الوزارة العربية الوحيدة الحاصلة على شهادة "ايزو9000".

أما المكون الثاني، "فيتعامل مع تغيير البرامج والممارسات التربوية لتحقيق مخرجات تعليمية تنسجم مع الاقتصاد المعرفي، من خلال تطوير المناهج وقياس التعليم. وتعمل الوزارة حاليا على تطوير مناهج الرياضيات والكيمياء وعلوم الأرض والبيئة والجغرافيا لتضاهي مناهج الدول المتقدمة. كما أعدت الوزارة مناهج الحاسوب للصفوف من السابع وحتى الثاني عشر بالتزامن مع إدخال أجهزة الحاسوب إلى المدارس.

ويتعلقالمكون الثالث بتحسين البيئة المدرسية المشتملة على الأبنية والمرافق والمختبرات، فيما يركز المكون الرابع على التوسع في مرحلة رياض الأطفال، وطرح مناهج خاصة بها". وأوضح مصدر في وزارة التربية الأردنية أن المصفوفة تقوم على 4 محاور أساسية:

1-حقوق الإنسان، وتشمل حق الحياة، و الحرية، والمساواة، والكرامة، والمشاركة والمساءلة والحق في إيفاء التأمينات الاجتماعية، وحق العمل، والحق في التعليم، والتكافل والزواج وتكوين أسرة، والإنسانية في مفهومها العالمي، والعدالة، والحماية القانونية.

2-ثقافة السلام، وتشمل السلام والحوار ونبذ العنف، والنزاعات وأبعادها وآليات صنع السلام و التعاون والتنوع الحضاري والعالمية.
3-القيم المشتركة على الصعيد العالمي، وتشمل التربية والحداثة والديموقراطية وحماية البيئة وحماية التراث والمسؤولية المشتركة تجاه الإنسانية والحقوق الثقافية للإنسان.
4-النصوص الثقافية والأدبية والإبداعية المتنوعة والتي يبلغ عددها 81، واستبعد منها 223 مفهوما، لكونها إما موجودة في المباحث الدراسية أصلا، وإما غير مناسبة للمستوى العمري للتلاميذ في المراحل العمرية المستهدفة. وخلص المصدر إلى أن "أعضاء إدارة المناهج سيعملون على إدخال مفاهيم المصفوفة سنويا و بشكل تدريجي إلى الكتب المدرسة".(عن ليلى خليفة، جريدة الحياة، عدد 17 فبراير 2004).

وخلاصة القول، إن هذه الدعوات إلى الإصلاح والتطوير، ومهما كانت منطلقاتها، تتفق في نهاية التحليل، على ضرورة أن يكون التغيير المنشود في برامجنا التعليمية وأهدافنا التربوية، ذاتيا ونابعا من متطلبات الواقع و من احتياجات مجتمعاتنا العربية ومطامحها نحو السلم والتقدم والوحدة.

إننا نعتقد بضرورة أن تبقى مناهج التعليم في أنظمتنا، فضلا عن انفتاحها على الآخر ودعوتها إلى ترسيخ قيم التعاون والتسامح والازدهار، حريصة كل الحرص على مواجهة كافة المخاطر والتحديات التي تتعرض لها الأمة العربية، وفي مقدمتها الخطر الثقافي والمتمثل في الغزو الثقافي والفكري من الداخل والخارج، وفرض الرأي الواحد والنموذج الحضاري الواحد والوحيد، وتكريس المعتقدات وأنماط السلوك الغربي، خاصة في مظاهرها السلبية والمنحرفة وبصفة أخص في توجهاتها نحو الهيمنة والسيطرة. ولتلك المخاطر، بطبيعة الحال، آثارها السلبية في الشخصية العربية-

الإسلامية وعلى الفكر العربي، ويمكن أن تُؤدي في النهاية إلى عزل الوجود العربي و تهميش دوره ومسخ مشروعه الحضاري وتطلعاته نحو الوحدة و السلم والرخاء.

كما أصبح التحدي القيمي والثقافي ملازما للأمة العربية في حربها ضد الجهل والفقر والمرض. ولقد كان دائما هدف الغرب هو نقل وفرض قيمه وأفكاره على الوطن العربي، بل وعلى العالم بأسره، انطلاقا من قناعته بأن القيم والثقافة العربية والإسلامية تعطي للعالم العربي والإسلامي صفة التميز الحضاري، كما أن القيم والثقافة الفرانكفونية على سبيل المثال، تعطي لفرنسا وللعالم الناطق بالفرنسية، صفة تميزه الحضاري عن العالم الأنجلوسكسوني أو الأمريكي اللاتيني أو الهندي أو الصيني... إننا نؤمن بضرورة التنوع والاختلاف وتعدد المحاور والأقطاب.

ولا يعني قولنا هذا أن مناهج التعليم والبرامج والكتب المدرسية المعمول بها في الوطن العربي، في غير حاجة للتطوير والتحديث بل بالعكس إنها بحاجة لمراجعة عميقة وشاملة.

إلا أن التطوير المطلوب، لابد وأن يستهدف تعزيز قدرات الطفل على التفاعل المبدع مع العصر وتمثل مكتسباته العلمية والتكنولوجية، والتعاطي العقلاني والموضوعي مع مختلف القضايا وذلك بإدراك الدلالة الحقيقية لمبادئ ديننا الحنيف، الإسلام، والتشبع بقيمه ومثله العليا. و يكون الإنسان في فكره وعمله نبراسا يقتدى به، لما يمتاز به من كفاءة و إبداع وقدرة على التفاعل و المشاركة الايجابية في مواجهة التحديات وبناء الحضارة الإنسانية، على أسس من العدل والمساواة واحترام الآخر ورفض كل أشكال العنف والهيمنة والطغيان. فضلا عن التميز بسمو الخلق والثقة بالنفس والاعتزاز الواعي بتاريخنا وبموروثنا الحضاري .

فلا أحد ينكر إذن، في عالمنا العربي ، ضرورة تعديل مناهج التعليم وتطوير الطرق و الاستراتيجيات التعليمية الملائمة، بحيث تتواءم مع احتياجات العصر الحديث والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يجتاح العالم في مختلف مناحيه. لكن تعديلا ينحو لإنكار حقائق التاريخ وتحريف ما يمكن تحريفه خدمة لمصالح غريبة ونفي لكل ما قامت عليه الفلسفة التربوية للأمة، من قيم ومثل عليا ومبادئ عبر تاريخها المجيد، نقول إن تعديلا مثل هذا مرفوض.

❖ **المصادر**

✓ سلامة أحمد سلامة، "تعديل مناهج التعليم بيدنا أم بيد عمر؟"، صحيفة الخليج، عدد 2 يونيو 2003.
✓ حسن عبد الموجود، "كارثة ثقافية جديدة ... مناهج التعليم العراقية على طريقة "عالم سمسم"، جريدة أخبار الأدب، القاهرة، عدد 27 إبريل 2003.
✓ آمال عثمان وآخرون، "تحديث الخطاب الديني طريق الأمة الإسلامية للخروج من النفق المظلم"، جريدة أخبار اليوم"، عدد 17 مايو 2003.
✓ عن صحيفة "الشرق الأوسط"، عدد 2003/5/18.

فاعلية الاستراتيجيات المطامعرفية في الممارسة التربوية
-بناء الكلمة نموذجا-

د. صابر الهَاشِمِي

يحظى هذا الموضوع بأهمية خاصة، ومتميزة بالنظر إلى موضوعه العام، الذي يتأطر ضمنه، والمتمثل في "علم النفس التربوي المعرفي". فكثيرة هي الدلائل التي توضح جدوى وفعالية هذا الموضوع. ويمكن تحديد بعضها في العناصر التالية:

- يعتبر موضوع "فاعلية الاستراتيجيات المطامعرفية في الممارسة التربوية" من المواضيع التي أصبحت تأخذ مكانة خاصة ضمن اهتمامات الباحثين اللسانيين والسيكولوجيين. خصوصا في العقد الأخير من القرن العشرين، حيث ظهرت بعض الدراسات التي اختصت بالبحث في استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطفل، وهو (الطفل) بحسب هذه الأبحاث، قادر على إنجاز العديد من الأنشطة اللسانية، كالإنتاج والفهم، والمقارنة وإصدار الأحكام.

- يعتبر البحث في بناء الكلمة وفق استراتيجيات معرفية، أو مطامعرفية من القضايا المهمة التي لم تحقق بعد ذلك التراكم المنتظر. فلا توجد في المغرب حسب علمنا دراسة، أو عمل لساني يختص بدراسة " فاعلية الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية عند الطفل".

- هناك توجه عالمي مكثف لتنمية مهارات الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية لدى الأفراد، لأن لها آفاقا عالمية تربوية واسعة في الناقشات النظرية، والدراسات التجريبية والمؤتمرات.

- هناك توجه تربوي محلي لتنمية الاستراتيجيات المعرفية، والمطامعرفية عملا بتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إذ أكد بشكل واضح وصريح على ضرورة تنمية الأنواع المختلفة من التفكير، وكذلك فعل البرنامج الاستعجالي (2009–2012). كما

وضحت العديد من المذكرات التربوية في هذا الشأن: أن من أهم أهداف فلسفة التربية والتعليم في المغرب، تنمية الاستراتيجيات المعرفية، والمطامعرفية، من أجل مواكبة التطورات المختلفة في هذا العالم الممتد، والمتأجج بالمعرفة. وعلى الرغم من خصوصية هذا العمل، فالملاحظ أن هناك شبه فراغ في مجال الاهتمام اللساني بالكلمة بشكل عام. اللهم ما تعلق بالوظائف النحوية، والتركيبية للكلمة، ولم يمتد إلى الجوانب الدلالية، والمطادلالية، وكذا الصوتية، وطرق معالجتها رغم أهميتها.

إذا كان بناء اللغة عموما، والكلمة على وجه التحديد لا يقوم إلا على مرتكز أساسي من بين مرتكزات علم اللسانيات ألا وهو المعجم، فإنه أصبح من الضروري البحث في الاستراتيجيات المطامعرفية التي يعتمدها الإنسان في بناء كلماته وبالتالي لغته. فانطلاقا من الإشكالات التي يطرحها هذا الموضوع، والمتمثلة في طبيعة الكلمات التي يود المتعلم بناءها، وكيفية تمثلها وفهمها، وتنظيمها ثم إنتاجها، فإن هذا الموضوع تتجاذبه تيارات علمية عدة وفق أبعاد نظرية مختلفة. إذ شكلت الإجابة عن أسئلة من نوع: ما المقصود بالاستراتيجية؟ وما هي الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية؟ وما دورها في بناء الكلمة؟ وهل يعتمد المتعلم في بنائه للكلمة على الاستراتيجيات المعرفية، أم على الاستراتيجيات المطامعرفية؟ أم عليهما معا؟ الدافع وراء اعتماد بعض الدارسين على مواقف شتى وإن كانت تتكامل في ما بينها.

يعد موضوع"فاعلية الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية عند الطفل" من أولويات التربية المعاصرة، لذلك فهي تسعى إلى تطويره والنظر إليه بعين الأهمية كنشاط للحراك العقلي المستمر، وإعمال العقل نحو عمليات أكثر تعقيدا وتجريدا من تلك العمليات التي كان ينظر إليها سابقا في قضايا التربية والتعليم، كالحفظ

والاستيعاب والاستظهار وغيرها. ولذلك نرى بأن هذا الموضوع يطرح إشكالا مركزيا في البناء التربوي. فإذا كانت الأنظمة التربوية في شتى أنحاء العالم تواجه العديد من المشكلات، كضعف وعي المتعلمين ببناء الكلمة وبناء الجملة، فإن أنظمة التعليم المتطورة تراعي ضرورة أن يكون المتعلم خاضعا دائما إلى بعض الخبرات، والدراسات التجريبية التي تؤهله إلى التنافس المعياري. ومن معايير التنافس التي يتحقق من خلالها التميز: تحديد مستويات مهارية، ومعرفية لما ينبغي أن يمتلكه المتعلم من استراتيجيات معرفية، ومطامعرفية، تمكنه من تحديد سقف مرتفع لمعدلات التحصيل.

وللوصول إلى هذا المستوى علينا التفكير في الاستراتيجيات المطامعرفية ودورها في بناء الكلمة، عند المتعلم. الأمر الذي يجعل الوصول إلى معيار قياس جودة العملية التعليمية أمرا ممكنا،إذ هي التي تشغل حيزا كبيرا الآن من جهد الأنظمة التعليمية في كثير من الدول المتقدمة، وأيضا بعض الدول العربية كالمغرب مثلا. ففي رأي العديد من الخبراء في مجال القياس والتقويم، وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي، أن مشكلة ضعف أساليب المتعلمين في التعلم وعدم سيطرتهم على إجراءاتهم التعلمية ومراقبتهم لها قد شكلت نسبة كبيرة من أسباب تدني التحصيل، ولذلك فمن مستلزمات النجاح معرفة الفرد الخاصة بنفسه، وبقدراته، وبالمهمة التي يقوم بها وبالاستراتيجيات التي تلزم لمعالجة هذه المهمة، وهو ما يعني معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية، والمطامعرفية ونتائجها. ولذلك فمفهوم Métacognitive يعد واحدا من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر. وقد ظهر هذا المصطلح في القرن الماضي ليضيف بعدا جديدا في مجال اللسانيات المعرفية على المستويين النظري والتطبيقي.

وقد لاحظ John Flavell(وهو أول من استخدم هذا المصطلح) أن الأطفال عموما، لا يكونون على وعي تام بما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون دون وعي بالاستراتيجيات والأساليب المعرفية التي يفترض منهم اتباعها في عملياتهم المهارية والمعرفية، كبناء الكلمة مثلا. وهو ما دفعه إلى صياغة هذا المفهوم(المطامعرفية)، واعتباره عملية للتفكير في التفكير، والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات[1]. وقد تطور هذا المفهوم في عقد الثمانينات، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام، نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء، والتعلم، واستراتيجيات حل المشكلة، واتخاذ القرار، فاستعمل في اللغة بعدة مترادفات منها: "ما وراء المعرفة"، و"ما فوق المعرفة"، و"ما وراء الإدراك"، و"التفكير في التفكير" و"التفكير حول التفكير"، و"المعرفة الخفية". كما يطلق عليه أيضا "التفكير في المعرفة" و"التعلم حول التفكير"، و"التحكم في التعلم"، و"المعرفة حول المعرفة". وقد لوحظ أن المتعلمين لا يطورون استراتيجيات بناء الكلمة، إلا في المراحل العمرية اللاحقة، حيث إنهم في المراحل المبكرة لا يدركون مثل هذه الاسترتيجيات غالبا.

وتشمل استراتيجية المطامعرفية ثلاثة مفاهيم هي:

1- ما وراء الذاكرة (المطاذاكرةMetamemory)، وهي تعني وعي المتعلم بالمعرفة المتعلقة بنظام ذاكرته، والاستراتيجيات الفعالة التي يستخدمها في ذاكرته.

2- ما وراء الفهم (المطافهمMetacomprhention)، وهي تعني قابلية المتعلم لمراقبة مدى فهمه للمعلومات.

---

[1]Flavell,J.H. (1976) Metacognitive aspects of problem- solving. In B. Resnicked the nature of intelligence, hillsdale New Jessy, laurenceerlbaumassociation .:P:232.

3- التنظيم الذاتي (Self-regulation)، وهي تعني قابلية المتعلم للحكم على استراتيجيات تعلمه.

ويتفق معظم الخبراء، في مجال التربية، على أن أي جهد جاد لتعليم الأفراد بناء الكلمة يظل ناقصا ما لم يتطرق لمهمة مساعدة المتعلمين على تنمية مهارات الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية، نظرا لأهميتها في الوصول إلى مستوى البناء السليم للكلمة. ولذلك فقد حل مفهوم المعرفية Cognitiveمحل مفهوم السلوك Comportement، وحلت السيكولوجيا المعرفية محل السيكولوجيا السلوكية. والواقع أن هذه الثورة المعرفية كانت نتيجة تضافر مجموعة من الجهود في مختلف التخصصات (اللسانيات، الذكاء الاصطناعي، المنطق،علم الأعصاب...)، وافتراض وجود كفاءات معرفية عند الطفل تتمثل في قدرته على فهم اللغة وإنتاجها باعتبارها أداة للتواصل والتعبير عن معارفه وأفكاره.

والحقيقة أن أسئلة عديدة شكلت موضوع اختلاف بين مجموعة من الباحثين من قبيل:

- كيف يبني الطفل الكلمة، وكيف يحكم عليها؟
- هل يتوفر الطفل على وعي مبكر بالاستراتيجيات المعرفية، والمطامعرفية لبناء الكلمة، أم أن القدرة على ذلك لا تتحقق إلا بدخوله المدرسة؟
- وأخيراً هل الطفل يستند في بنائه للكلمة على استراتيجيات معرفية، أم على استراتيجيات مطامعرفية أم عليهما معا؟

الواقع أن الإجابة عن هذه الأسئلة قد أسفرت على ظهور العديد من الدراسات، بل وظهور بعض النظريات ذات المرجعيات اللسانية والسيكولسانية والسيكومعرفية.

فبالنسبة للسانيات، فإنها تنظر إلى بناء الكلمة، من اتجاهات مختلفة، تركيبية كانت أو دلالية، أو صوتية، أو نحوية، أو معجمية...

أما فيما يتعلق بالموقف السيكولساني، فقد برهنت التجارب والأبحاث التي أنجزت في مجال السيكولسانيات، خصوصا النتائج المهمة التي توصلت إليها (كلارك 1978)، بعدما قامت بتتبع مراحل نمو السلوكات اللغوية لأبنائها الصغار الذين تراوحت أعمارهم ما بين سن (2و5) سنوات (بوني وطامينكريدس 1984)، أن الأطفال ومنذ فترات متقدمة من عمرهم يقومون بمجموعة من السلوكات (التصحيح الذاتي للأخطاء، والحكم على الجمل، واللعب بالكلمات...) والتي تكشف عن نوع من الكفاءات المبكرة والقدرات الواعية في التفكير في الأنشطة اللغوية. وخلصت إلى أن الطفل ليست له القدرة على فهم وإنتاج اللغة فقط، وإنما باستطاعته كذلك التعليق على هذه اللغة، واقتراح آراء حولها، وهذا ما أصبح يعرف في إطار الدراسات الجديدة، بالنشاط "المطالساني" والذي يعتبر جزءا من النشاط المعرفي الواعي العام. وهو الأسلوب نفسه الذي اعتمده العديد من الباحثين اللسانيين والسيكو لسانيين، أمثال (سميث 1974، طوليل 1984، صلوبين 1978)، خصوصا الدراسة التي قامت بها (كارميلوف سميث وآخرون (1996)، عندما وظفت تقنية جديدة[1] Of line/On line) لإثبات وجود القدرة اللسانية الواعية عند الأطفال الصغار، فتوصلت إلى أن الأطفال (3سنوات)، يتوفرون على تمثلات ومعارف حول الكلمة، في حين يرى البعض (أصحاب الوعي اللساني المتأخر) كـ كليتمان 1979، وهاكس 1980، وبرتودببندروبولو 1980وكومبر 1990، أن الطفل لا يتمكن من الوعي بالجوانب الفونولوجية والدلالية والتركيبية والمعجمية، والتداولية، إلا إذا دخل المدرسة وتعلم القراءة والكتابة واكتسب خطابا لسانيا يمكنه من إنجاز

---

[1] تتلخص هذه التقنية في سرد قصة للأطفال مع القيام بمجموعة من التوقفات، وعندما يعود المجرب لمواصلة سرد قصة وتتميم أحداثها، يطلب منهم تحديد الكلمة الأخيرة التي تم التوقف عندها، وكان الأطفال يستجيبون لهذه التقنية.

العديد من المهام والأنشطة.وتبعا لهذه المواقف والتصورات، نشير إلى أن "الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة"، هي مجموعة من المعارف والمعلومات، والأفكار الواعية التي يجب أن يتوفر عليها الطفل في بنائه للكلمة.

إذا كان الحديث عن الاستراتيجيات المطامعرفية، وأهميتها في بناء الكلمة في اللغة العربية عند الطفل، يدخل في إطار النسيج العام للدراسة المعرفية الشاملة لأدوار العلوم المعرفية بصورة عامة، فإن فاعلية الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية عند الطفل يحكمها إطار محدد. لأن البحث في الاستراتيجيات المطامعرفية أصبح من القضايا المعرفية المهمة التي حظيت بالاهتمام في العقد الأخير، حيث تبلورت على إثر هذا الاهتمام اتجاهات متنوعة تبحث في القدرات الذهنية للمتعلم، خصوصا وأن هذه الاستراتيجيات توفر للمتعلم مجموعة واسعة من الإجراءات تسمح له بالقيام باختيارات معينة، وتساعده على تنمية مهاراته العقلية المختلفة، وتكسبه أساليب التفكير السليم، وزيادة مستوى التحصيل، وجعله منتظم التفكير، قادرا على مراقبة تعلماته بشكل واع. زد على ذلك التحدي الأكبر- الذي تواجهه الأنظمة التربوية اليوم، والتمثل في مدى نجاحها في تعليم المتعلمين استراتيجيات للتعلم قصد تطوير قدراتهم المعرفية، والمطامعرفية. لاسيما وأن العديد من الخبراء في مجال القياس، والتقويم وطرائق التدريس، وعلم النفس التربوي، أكدوا أن مشكلة ضعف أساليب المتعلمين، وعدم سيطرتهم، ومراقبتهم لإجراءاتهم المعرفية وتضبيطها قد شكلت نسبة كبيرة من أسباب تدني التحصيل. لذلك كان من مستلزمات النجاح معرفة الفرد الخاصة بنفسه وقدراته، وبالمهمة التي يقوم بها، وبالاستراتيجيات التي تلزم لمعالجة هذه المهمة. بمعنى آخر، معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية، والمطامعرفية ونتائجها.

فإذا كانت الاستراتيجيات المعرفية تسمح بالتعرف على القواعد وتعلمها، فإن الاستراتيجيات المطامعرفية تعمل على مراقبة هذه التعلمات بشكل واع، ومن ثمة التمكن من بناء الكلمات وفق عمليتي التصريف والاشتقاق وتفاعلهما، باعتبارهما الأساس الذي تقوم عليه عملية بناء الكلمة في اللغة العربية. هذا البناء الذي يقتضي تحديد البنيات المعرفية واللسانية المسؤولة عن سلامة البناء عند المتعلم.

لقد أهلتنا دراستنا للاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية عند المتعلم لتكوين جملة من الأفكار عن واقع الحال في المجال التعليمي، حيث تبين لنا من خلال الاطلاع على الكتاب المدرسي، والمنهاج المعتمد فيه على وجود مشاكل عدة، عملت الوزارة الوصية جاهدة على تجاوزها من خلال بلورة عدة إصلاحات، لكنها لم تَعْدُ أن تكون سوى "روتوشات" مست الظاهر ولم تمس العمق، فظل المشكل قائما ومطروحا، وهو ما يجعلنا نقول: بأن الأمر يحتاج إلى إرادة سياسية حقيقية للنهوض بقطاع التعليم ببلدنا. لأن إصلاحمنظومة التربية والتكوين، تشكل مدخلا أساسيا لتحقيق الإصلاح المنشود. خصوصا وأن الإشكال لم يعد في التشخيص، بل في مدى تملكنا للإصلاح، وقدرتنا على أجرأته وتطبيقه. فوجب اعتبار "الإصلاح" مشروعا مجتمعيا، وأولوية وطنية تفرض سن تدابير وإجراءات عملية لتحقيق الأهداف والغايات.

لذلك كان هدفنا من هذا الموضوع هو تسليط الضوء على طريقة التدريس المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية، والتي تدعم مسارات التعلم بالنسبة للتلميذ. فيتأسس نظرنا للعملية التعليمية التعلمية حول فكرة أساسية مفادها أن امتلاك المعارف والمعلومات والموارد - عن طريق التلقين والحفظ – لم يعد هدفا في حد ذاته، بقدر ما أصبح التفكير في مراقبة التعلمات مطلبا أساسيا.

المراجع :

- ✓ Flavell,J.H. (1976) Metacognitive aspects of problem- solving. In B. Resnicked the nature of intelligence,hillsdale New Jessy, laurenceerlbaum association.
- ✓ Berthoud.papandropoulou,L.(1980).L.réflexionmétalinguistique chez l’enfant, Genéve : Imprimerie Nationale.
- ✓ Berthoud-papandropoulou,L.(1991). Jugement métalinguistiques portés par les enfants de quatre à neuf sur le bilinguisme et son utulité, Archives de psychologie, N°59,225-239.
- ✓ Berthoud,papandropoulou,L.(1991b).Conceptions constrctivistes et role des connaissances métalinguistiques dans l’acquisitions du langage, Revue française de Pédagogie, N°69,47-53.

التربية الجمالية بالمدرسة الابتدائية

ذ. الصديق الصادقي العماري

- **تقديم**

الإحساس بالجمال خاصية إنسانية، وهو من عجائب النفس البشرية التي لا تستطيع تفسيرها، وإنما تشعر بها وتحسها، وتقع تحت سلطان تأثيرها ونفوذها الواسع، فكون التذوق الجمالي يخفف من إيقاع المادية على النفس الإنسانية، ويفتح لها مجالا خصبا للتعبير عن شعورها وإحساسها، فإنه مع ذلك حاجة فطرية ضرورية على وجه العموم، والإنسان يستشعر الجمال بلذة و رضى حتى و إن لم يكن مالكا له؛ لأن القلوب مطبوعة على حب الصور الحسنه المتقنة، ومازال الإنسان يبذل غالب جهده العلمي وقدراته المتفوقة في التحسين والإبداع الجمالي.

أما التربية الجمالية فتحظى باهتمام كبير في الأوساط التربوية؛ إذ أصبحت مطلبا أساسيا في البرامج والمناهج التعليمية؛ نظرا لأهميتها البالغة في النمو المتكامل للشخصية بمختلف جوانبها المعرفية والعقلية والجسدية والانفعالية....، لأن هذا النوع من التربية يعد العامل الأكثر تأثيرا في صقل التذوق الجمالي الموجود عند كل فرد، والذي يملك القابلية التامة للنمو والتدريب والتهذيب؛ لذلك يمكن البداية مع الطفل منذ مراحله العمرية الأولى، فرعاية النشء لتذوق الجمال، أو العيش في كنفه وخلق ظروفه بالوسائل الجمالية الطبيعية والفنية يجب التخطيط لها وإدراجها في سلم أولويات تعاملنا مع الأطفال.

إن الحاجة إلى التربية الجمالية بالمدرسة تمليها عدة اعتبارات، أولا، هذه التربية تستهدف الشخصية في أبعادها المتنوعة لتنمي لديها الإحساس بالجمال، والقدرة على إعمال الخيال والنزوع المستمر نحو الإبداع والابتكار. ثانيا، أنها تتعلق بعمليات الإبداع والتذوق الفني، والتي ترتبط بدورها بعمليات الإدراك والتصور، والتفكير والتصرف

لدى الإنسان عامة والطفل خاصة. إنها تربية تتعلق بصميم الإنسان. ثالثا، أن التربية الجمالية مشروع شامل ومتكامل، تصب فيه التربية على المسرح، والتربية الموسيقية، والتربية التشكيلية، والتربية السينمائية...، وكلها روافد تتقاطع في مقصد أساسي هو تنمية الشخصية وصقل مواهبها بكل مكوناتها. فما التربية الجمالية؟ وما هي روافدها وأسسها؟ وأين تتجلى الحاجة لهذه التربية؟

1.حول التربية كظاهرة، والمدرسة كمؤسسة

التربية وجدت مع وجود الحياة الإنسانية، و هي ظاهرة اجتماعية عرفها الإنسان منذ أن وطئت قدماه الأرض، منذ طفولته، كما أنها كانت موضوع اهتمام الأديان عبر العصور والأزمنة، وهذا يدل على دورها الفاعل والهام في تطوير الأمم وتقدمها. وقد عرفت هذه الظاهرة تطورات نوعية وكيفية عميقة جنبا إلى جنب مع التحولات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية...، إلى أن أصبحت علما بل علوما متعددة ومتنوعة، وكذلك من بين التخصصات التي تدرس في الجامعات والمعاهد العامة والخاصة. لذلك، علاقة الطفل بالتربية علاقة تاريخية قديمة قدم الوجود الإنساني، هذه العلاقة لا يجب أن ننظر إليها دائما من المنظور البيداغوجي والاستراتيجيات المفاهيمية التعليمية فقط، بل يجب أن تدرس وتؤخذ بعين الاعتبار من خلال كل ما يتعلق بالمؤسسات التي تؤثر من بعيد أو قريب على تنشئة الطفل.

وبشكل عام يمكن القول أن التربية تنشئة اجتماعية تهدف إلى تزويد الفرد بخبرات معينة على مستوى الوظائف، من خلال ضبط سلوكه وإشباع حاجاته ومساعدته على تمثل ثقافة المجتمع ومعاييره، ومن ثم إكسابه معرفة بأدواره ومراكزه الاجتماعية المتوقعة منه، بناء على القيم والاتجاهات والرموز وأنماط السلوك والعناصر الثقافية الخاصة بالجماعة، بالإضافة إلى خبرات على مستوى التغيير الاجتماعي المرجو الوصول إليها في مجتمع معين، من خلال مراقبة

الاتجاهات والنزعات والظواهر سواء القديمة أو المستجدة في هذا المجتمع، من أجل العمل على تفنيدها وتقويمها للمحافظة على ما هو نافع ونبذ ما هو ضار، والإتيان بأفكار مبتكرة وفق حاجات المجتمع والإنسانية. وتحقيق هذه المرامي يتطلب تنويع مداخل التربية بالمؤسسات التعليمية، فلا يكفي التركيز على الجوانب المعرفية لوحدها بقدر ما يجب اعتماد آليات إعمال الفكر وفعل التفكير، وذلك يحتاج إلى إثارة الدافعية نحوى التعلم في مجالات وموضوعات مختلفة ومتكاملة في نفس الآن.

أما المدرسة فهي مؤسسة اجتماعية فعالة، لها أدوار جد مهمة ووزن تاريخي متأصل من خلال عمليات الضبط الاجتماعي عبر التربية والتكوين، "ومن خلال وظائفها التي تلامس مختلف جوانب الإنسان لتأهيله وجعله ذلك الكائن الذي يعرف ذاته أولا، ثم يكتشف الأخر ثانيا. و إذا ما نظرنا إلى هذه الوظائف نجدها متعددة، نظرا لتعدد أغراض وأهداف الإنسان، فمنها ما هو تربوي وتعليمي ثم إداري، اجتماعي وأمني، تكويني، ومنها ما هو إيديولوجي، إرشادي وتوجيهي، ثقافي إشعاعي، تواصلي، اقتصادي... وبذلك تؤثر على سلوك الأفراد تأثيرا منظما"[1]. والمدرسة من حيث هي كذلك، تنصب وظيفتها الرئيسية على سلوك الناشئة، ويقاس مدى تحقيقها لوظيفتها بمدى التغيير الذي تنجح في تحقيقه في سلوك أبناءها، ومن ثم كان ضروريا أن ينظر إليها نظرة شمولية كنظرتنا نحو المجتمع برمته، وأن تكون في مقدمة كل سياسة إصلاحية، وأن ينظر إليها كمرجعية لكل تغيير أو تغير قد تعرفه باقي القطاعات والجوانب الأخرى لحياة الفرد.

---

[1]-الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، أفريقيا الشرق، ط2، الدار البيضاء-المغرب، 2015، ص 40.

وبشكل عام يمكن القول بأن المدرسة هي المؤسسة التي بفضلها يكتشف الفرد ذاته ومجتمعه وعبرها يتم الخروج إليه بكفاءات وإمكانيات لمواجهة كل الصعاب والمشاكل التي يمكن أن تواجهه، لتحقيق عملية الاندماج الاجتماعي. فلا يمكن الحديث عن مدرسة النجاح في المستقبل، ما لم يتم استحضار التطور الحاصل في أدوار ووظائف وآليات اشتغال هذه المؤسسة، من خلال التعرف على سيرورة التحولات التي عرفتها وظائف وأدوار هذه المؤسسة في الماضي والحاضر. ففي الوقت الراهن تحولت هذه الوظائف من التلقين والحشو بالمعارف، إلى وظائف أكثر حيوية وتنوعا ودينامية، تتجه صوب إيجاد حلول لتحديات إكساب التلميذ مناهج وتقنيات تحصيل المعرفة والبحث، وتعزيز قدراته ومهاراته الحياتية، وتوسيع خبراته، إضافة إلى سعيها لتطوير جاهزيته للشغل، وتحقيق الذات والعيش المشترك مع الأفراد داخل نفس المجتمع، من أجل القدرة على مواجهة الصعاب والمشكلات التي يمكن أن يواجهها في ممارسته اليومية سواء داخل المدرسة أو خارجها.

وفي هذا السياق، تبرز الأهمية البالغة للمدخلات الفنية بمختلف أشكالها وأنواعها في البرامج والمناهج الدراسية، فالمسرح والموسيقى والرسم والتشكيل والسينما و غيرها من الفنون، لعبت أدوارا طلائعية عبر التاريخ، في محاولة جادة لاكتشاف المواهب وصقلها، كذلك على مستوى إعمال آليات التفكير واتساع أفق الذاكرة، وهو كذلك من باب التنوع والتعدد الذي يمكن أن يفسح المجال أمام الفوارق في صفوف المتعلمين، من أجل اكتشاف الخصائص النمائية لكل تلميذ ومساعدته على تحقيق فعل التعلم.

2.الجمال ومرجعياته

الجمال أحد الأسس الثلاثة التي قامت عليها منظومة القيم الخالدة؛ وهي الحق والخير والجمال، والإنسان دائما يسعى بفطرته إلى إشباع

رغبته في التذوق الجمالي في كل شيء، فهو دائم البحث عن الجميل، وإذا وجده انتقل إلى ما هو أجمل منه في سلم الجمال، وليس للأمر حدود. فالإنسان دائما يحرص على أن يرى الأشياء الجميلة، ويسمع الأصوات الجميلة، ويلمس كل جميل ويحسه ويتذوقه، كما يحاول أن يظهر بالمظهر الجميل، لهذا يقف أمام المرآة زمنا طويلا يصلح من شعره، ويتأمل وجهه وهندامه، كما يبحث عن الجمال في السكن والأكل والشرب، حيث يزين بيته، ويتفنن في عرض طعامه وشرابه. نستطيع أن نقول إن الإنسان يميل بطبعه إلى الجمال.

والجمالية، كاتجاه فلسفي، لم تنشأ نتيجة اتفاق معين، أو إجماع محدد، و إنما جاءت نتيجة مسار طويل وتراكمات عديدة، من خلال محطات تاريخية غنية، وفي كل محطة تتولد و تنضج أفكار وقناعات معينة لدى الباحثين والمفكرين والفلاسفة على وجه الخصوص، لها علاقة بالأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية وغيرها، والتي تدخل بشكل مباشر في بناء الفن و العمل الفني و تمظهراته الجمالية.

إن الحديث عن الجمالية يدفعنا أولا إلى الحديث عن الفن، على اعتبار أن الجمالية تستمد جذورها التاريخية من سيرورة الفن والعمل الفني، ذلك لأن "الجمالية بقيت في الغالب متكتمة حيال الفن الذي هو في طور التشكيل، ومتحفظة أمام الأعمال الجديدة، ميالة في الغالب إلى الاهتمام بالأعمال الإبداعية الفنية المعترف بها، بوصفها من الأعمال الخالدة، بدل أن تتحدث عن قيمة الأشياء الجديدة،.... يعود هذا الحذر، واقعا، إلى بدايات الجمالية الفلسفية"[1]. وفي هذا الإطار نجد أن رواد الفلسفة الإغريقية ومن بينهم أفلاطون الذي نظر إلى الجمال من زاويتين: "جمال مادي وآخر مثالي، واعتبر أن الشكل،

---

[1]-مارك جيمينيز، ما الجمالية؟، ترجمة: شربل داغر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، 21.

وليس المضمون، هو الذي يجعل العمل الفني جميلا. وذهب أرسطو إلى أن الجمال ما قام على الانسجام والتآلف والوضوح والكلية. وغير بعيد عن هذا المفهوم رأى أغسطين أن الجمال يقوم على وحدة المختلفات وعلى التناسب العددي والانسجام بين الأشياء"، وفي الاتجاه نفسه ذهب الفيتاغوريون إلى أن الجمال يقوم على النظام والتماثل وعلى الانسجام"[1].

وبخصوص الفلسفة العربية الإسلامية، جاءت مجموعة من المحاولات النقدية حول أنواع وأشكال فنية مختلفة، حيث "تحدث ابن سينا في كتابيه "الإشارات" و"الشفاء" عن الجمال حينما توقف أمام كيفية مزج الألوان من أجل جلب العين وإغرائها وجعلها تهيم في متاهات التلذذ والاستلذاذ. وعلى ذكر اللذة والاستلذاذ، ربط الرازي في كتاب له بنفس العنوان بين اللذة والجمال. وكذلك فعل أبو حامد الغزالي في "إحياء علوم الدين"، حيث ميز بين الرقص الذي يستلذ ويستجمل، والرقص الذي يستلذ ولا يستجمل. وفي نفس الإطار، يندرج كتاب الموسيقى الكبير لأبي نصر الفارابي ورسالة الكندي في الموسيقى، و"الرؤيا" للثعالبي الذي يبحث فيه عن كيفية التقاط العين للصورة"[2].

وكان لزاما على الفن والفنان انتظار عصر النهضة، وهو العصر الذهبي والفتح العظيم على الإنسانية جمعاء في جميع مناحي الحياة. ففي هذا العصر تعددت الفنون وتشعبت وأصبحت للفنان قيمة اعتبارية اجتماعية، حيث أصبح التركيز ليس على الطلبيات الفنية وكثرتها بقدر ما التركيز على كفاءة ومهارة الفنان الإبداعية، ومدى

---

[1]-شاكر عبد الحميد، التفضيل الجمالي، دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، سلسلة عالم المعرفة، عدد 267، 2001، ص 8. بتصرف

[2]-بوشعيب الزين، التربية الجمالية بالمدرسة المغربية: محاولة للتركيب، مجلة عالم التربية، عدد 11، 2001، ص 44.

قدرته على إنتاج عمل فني بشكل جمالي. وقد بلغ الفن في هذا العصر ذروته مقارنة مع ما كان عليه من قبل، فقد "سادت نظرية المحاكاة والتفكير الجمالي والنقدي، خلال عصر النهضة، بفضل التأثير الذي أحدثه كتاب "الشعر" عندما ترجم عن اليونانية عام 1498م، وكشف فيه أرسطو عن وظيفة الفن، على اعتبار أنه تقليد للطبيعة في تسامي، فليست مهمة الفنان، ومن هذا المنطلق، تقف عند حد نقل المظهر الحسي للأشياء، والموضوعات كما هي عليه في الواقع، بل يتعدى ذلك ليصل إلى خلق صورة أو نموذج يخضع للقوانين الطبيعية".[1] و نظر كانط للجمال على أنه رمز للخير، واعتبر النشاط الجمالي نوعا من اللعب الحر بالخيال بعيدا عن سلطة العقل والمنطق، كما ذهب هيجل إلى أن الجمال هو اتحاد الفكرة بمظهرها الحسي سواء كان في الفن أو في الطبيعة. وذهب شوبنهاور إلى أن الجمال يحرر العقل، ويسمو بنا إلى لحظة تعلو على قيود الرغبة وتتجاوز حدود الإشباع.

أما ظهور الجمالية Aesthetica، فقد ارتبط في القرن الثامن عشر، بإصدار كتاب "اليكسندر بومغارتن" بعنوان "الجمالية" عام 1750م، الذي حاول من خلاله وضع أسس علم الجمال كعلم جديد، عين له موضوعا داخل مجموعة العلوم الفلسفية، في تجاوز لما كان يعرف من قبل بفلسفة الفن أو فلسفة الجمال، وقد "أصبح هدف هذا العلم محاولة وصف وفهم وتفسير الظواهر الجمالية والخبرة الجمالية"[2]. توصل بومغارتن بواسطة الفكر، إلى أن هناك نوعا خاصا من النظام والإتقان لا يخضع بشكل كلي للإدراك العقلي. فإذا كان العقل يدرك ويفسر الموجودات تفسيرا منطقيا ومجردا، فهناك في المقابل ظواهر أخرى مؤثرة في النفس البشرية يصعب تفسيرها،

---

[1]-محسن محمد عطيه، الفن والجمال في عصر النهضة، عالم الكتب، القاهرة، 2002م، ص14.

[2]-شاكر عبد الحميد، التفضيل الجمالي، ص 8.

لكنها، مع ذلك، تستحق اهتمام وتقدير الفلاسفة. "فإدراك الجمال يعتمد على الأحاسيس الفردية والذاتية التي يصعب أن نصوغ حولها أحكاما عامة ومتفق عليها، لكنها مع ذلك تستحق أن تتم دراستها في فرع أو تخصص فلسفي، "علم" يهتم بدراسة الطرائق التي نرتبط بها بالواقع بواسطة الحواس على غرار ارتباطنا به منطقيا من خلال العقل"[1].

مما سبق، يتضح أن مفهوم الجمال متعدد ومتشعب ولا يمكن تحديده ببساطة، لأنه مرتبط بتعدد المرجعيات الفكرية والنقدية. لذلك، الإجابة عن السؤال: ما الجمالية؟، صعبة ومعقدة لتداخل التعاريف وتعددها وتشعبها. وعلم الجمال الحديث، كما نعرفه اليوم، إن أمكن أن نتتبعه بدءا من القرن الثامن عشر عندما ابتكرت هذه الكلمة لأول مرة من خلال الفيلسوف بومغارتن. ومن حيث فقه اللغة فإن الجماليات كانت تعني دراسة الإدراك الحسي، لكن ولع بومغارتن بالشعر خاصة والفنون عامة جعله يعيد تعريف حدود هذا الموضوع على أنه: "نظرية الفنون العملية أو علم المعرفة الحسية"[2].

إن الجمال عبارة عن إحساسات وتجارب وخبرات مستلهمة من البيئة: من الطبيعة ومن المجتمع. يتمثلها ذهن الفنان، فتصير في مرحلة أولى فكرا ذاتيا صرفا، ينقل في مرحلة موالية إلى الآخرين للتأثير فيهم، بحيث يستطيع المتلقي أن يتفاعل ويتجاوب معه عبر وسائط فنية معروفة لدى الناس مثل الصورة الفنية واللوحة التشكيلية والموسيقى وما إلى ذلك..... الجمال إذن، شعور بالابتهاج والسرور والمتعة النفسية، يشعر به الإنسان وهو يرى أثرا فنيا جميلا. وبهذا

---

[1]-الصديق الصادقي العماري، فلسفة الفن وعلاقتها بميلاد الجمالية، ضمن: مجلة المسرح العربي، العدد 24، الهيئة العربية للمسرح، الإمارات العربية المتحدة، الشارقة، 2018، ص 61.

[2]-شاكر عبد الحميد، ، المرجع السابق، ص15.

المعنى يعتبر الجمال هو ذلك الذي عند رؤيته يسر ويبهج ويجذب المتلقي.

3.التربية على المسرح

المسرح فن من الفنون المتجذرة في التاريخ، بل يعتبر أبا لكل الفنون، وهو شكل من أشكال التعبير عن الأحاسيس والمشاعر والانفعالات، عن طريق تقنيتي الكلام والحركة، بالاعتماد على مجموعة من الوسائط المساعدة كالملابس والإضاءة والموسيقى وغيرها. وقد لعب المسرح على مر التاريخ أدوار طلائعية في التثقيف والتربية والتكوين، وكذا التطور والتقدم الذي عرفه العالم، إذ حاول أن يكون وسيطا مساهما في تغيير العديد من الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، وما يميزه هو أنه مرتبط دائما بقضايا المجتمع وإشكالاته الكبرى، وكونه في حوار دائم مع الجمهور.

الحديث عن أدوار ووظائف المسرح يعيدنا إلى قراءة عامة لأبعاده الثقافية والمعرفية والجمالية التي أفرزها الفن المسرحي والذي عرفته مجمل الشعوب والثقافات الإنسانية. فقيمته الكبرى نابعة من جرأته في تناول موضوعاته وأشكال وآليات اشتغاله ورسائله القوية والمؤثرة، إذ كان التشخيص في البدء طقوسا مقدسة يقدمها ويقوم بها الإنسان تقربا واحتفالا بالآلهة خاصة عند اليونان. هذا الاعتبار يجعلنا نقر بدوه الروحي بالإضافة إلى دوره المعرفي والثقافي والجمالي وغيرها من الأدوار، حيث تطورت أدواره وعلاقته بالمتلقي، فأصبح النص المقدس نصا إنسانيا اجتماعيا يعالج مشاكل الإنسان يعالج مشاكل الإنسان وهمومه في واقعه المعيش.

ومن هذا المنطلق، نستحضر أهمية المسرح الأدبية حيث أصبح النص المسرحي غرضا من الأغراض الأدبية المدروسة، وبهذا أصبحت أنواعه تستمد مشروعيتها وقيمتها من طبيعة النص الموجه

إلى المتلقي. في البداية كان النص موجه لعامة الناس بجميع شرائحهم الاجتماعية والعمرية، ثم انتقل ليختص بشرائح معينة، وهذا نابع من تعدد المدارس والاتجاهات التي تولدت نتيجة البحث المستمر في أبعاده النفسية والثقافية والاجتماعية والسياسية، كذلك نتيجة التطور الذي يعرفه المجتمع في علاقاته مع حاجات ومتطلبات الإنسان. وبهذا يمكننا الحديث عن المسرح التربوي الذي أفرزته الممارسة الموجهة إلى فئة متعلمة وهي شريحة الطفل.

عندما نتحدث عن الطفل فإننا نستحضر متلقيا له بعده المعرفي في التلقين وفي معرفة الأشياء المشخصة والتي لا يمكن أن تكون إلا على مقاسه العمري والمعرفي، والأمر هنا يتعلق بالخصوصيات النمائية للطفولة، لذلك على الكاتب المبدع في مسرح الطفل تحديد لغة خاصة بالمسرح في كل أبعاده ولغاته الفنية. فلا يمكن أن نقدم مسرحا يتضمن مفاهيم ميتافيزيقية فلسفية تتطلب مرجعية فكرية عند الطفل، كذلك شرط اللغة المسرحية هو الآخر يجب أن يحترم لغة المتلقي ومعجمه الفكري والاجتماعي والتربوي.

إذن، فالمسرح التربوي يفترض توفير عوامل أساسية في إبداع النص، وكذا على مستوى التقديم، وعلى مستوى التعامل مع ملحقات العمل ككل. وفي هذا الإطار، نستحضر شروط دراما الطفل، انطلاقا من المحاكاة حتى يتمكن من التمييز والفرز، فرز الأشياء الملموسة والمسموعة والمشاهدة.

- ✓ **المسرح المدرسي: الحضور والغياب**

يمتاز المسرح عن باقي الفنون الأخرى بكونه الفن الجامع لكل الفنون من تشكيل وموسيقى وسينما وهندسة ونحت وغيرها، فهل يمكن أن نتحدث عن المسرح المدرسي أم المسرح في المدرسة؟

إذا حاولنا أن نتطرق للممارسة المسرحية داخل المؤسسات التعليمية سنجد أنها موسمية تتم في الأعياد الوطنية، إضافة إلى بعض

المبادرات المحتشمة من طرف الأساتذة المهتمين، بالرغم من أن هناك إمكانية لبلورة ذلك من داخل الأندية التربوية، لكن تبقى المبادرة محاطة ببعض الالتباسات، لأن الأستاذ ملزم بتخصيص وقت لذلك خارج وقت عمله، وهذا ما لا يتحقق في غالب الأحيان. وبالرغم من ذلك هي ممارسة تفتقد إلى المهنية والتخصص لأنها تتم وفق اجتهاد شخصي.

وللمسرح المدرسي تقسيمات وتسميات متداولة لعل أبرزها:

أ- المسرح التعليمي: وسيط تعليمي لتقريب محتويات البرامج الدراسية إلى التلميذ بطريقة مسرحية. أي ما يتداول تحت اسم "مسرحة الدروس". حيث يقوم التلاميذ بتمثيل مقاطع مسرحية منتقاة أو مكتوبة من طرف المدرس تسير ومحتوى الدرس. من خلالها يتم تركيز المعلومات وحفظها عن طريق أدائها في قوالب مسرحية، حيث يبقى العرض أفضل وسيلة من أجل استيعاب ما يقدم.وبهذا المعنى يأخذ المسرح في المدرسة المعنى التعليمي المحض.

ب- المسرح التربوي: نشاط أو مجموعة من الأنشطة، تهدف المدرسة من خلالها إلى إكساب المتعلمين مجموعة من القيم، من قبيل ترسيخ القيم الأخلاقية والوطنية والدينية... وغيرها مما يساعدها على أداء وظيفتها كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية. هذه الأنشطة التربوية أوسع من نظيرتها التعليمية، إذ أنه يتطلب نصوصا مسرحية بما تحمل الكلمة من معنى وكذا فضاء مناسبا لمزاولته، كما يحتاج إلى خبرة وتجربة وتمارين متكررة قبل عرضه.

ت- المسرح التلقائي: كما يدل عليه اسمه، فإنه نشاط لا يعتمد على نص مهيإ مسبقا، كما أنه لا يحتاج لقاعة مجهزة أو جمهور، بل هو تمثيل لأدوار بطريقة تلقائية انطلاقا من وضعية تعليمية محددة، يعبر الطفل من خلالها عن ذاته بذاته.ويقتصر دور المدرس هنا على التوجيه والإرشاد وتجويد المواقف.

ث- مسرح العرائس:الطفل يتفاعل أكثر مع هذا النوع لأنه يوظف أشخاصا خيالية تسبح بالطفل في عالم جديد مختلف عن واقعه، الشيء الذي يشد انتباهه. ففي هذا المسرح تنطق الحيوانات وتتحرك الجمادات وفق قصص أسطورية إيهامية. مسرح العرائس باعتماده على تحريك الدمى يتيح للطفل التعبير عن كل المواقف في جو تعليمي،ترفيهي وتربوي. كما أن الدور المزدوج للطفل الذي يحرك الدمية ويتقمص الدور المنوط بها ويعبر نيابة عنها يتطلب منه مجهودات مركبة.

ج- مسرح خيال الظل: يعتمد على تسليط الأشعة الضوئية على الأشخاص الذين يتحركون خلف ستار. الجمهور لا يشاهد سوى ظلالهم. ومن هنا جاءت التسمية.

يجب أن ندرك تماما الأهمية التربوية للمسرح، بكونه آلية ووسيلة في نفس الآن، قادر على إكساب المتعلمين الكفايات والقدرات والمهارات والإمكانات نصا وعرضا، القادرة على تأهيل شخصيته في جوانبها المعرفية والانفعالية والسلوكية-الحركية، إذ من خلاله يمكن تقديم مجموعة من القيم والمبادئ التي تسعى المدرسة المغربية تحقيقها، والمنصوص عليها في المنهاج الدراسي المغربي، مثل قيم العقيدة الإسلامية، والقيم الكونية وغيرها. إذ أنه من الممكن مسرحة بعض النصوص البسيطة في التعبير والقراءة باللغتين العربية والفرنسية بما يضمن تكامل وتداخل المواد بعضها ببعض.

كما أن المسرح، خاصة أثناء العرض، يتميز بأدواره اللعبية، واللعب أساس تنمية مختلف جوانب شخصيات الأطفال، الحسية الحركية والعقلية والوجدانية واللغوية والاجتماعية... فهو يؤهلهم لاكتساب القدرة على احترام النظام وقوانين الجماعة، كما يدفعهم إلى تبني قيم التعاون والتضامن وضبط النفس والصبر واحترام

الآخر......، وقد تعددت التفسيرات التي أعطيت للعب الأطفال بتعدد النظريات والمدارس السيكولوجية التي اهتمت بهذه الممارسة.

إن غياب المسرح بالمؤسسات التعليمية يدفعنا إلى استحضار المدرسة المغربية التي لا تتوفر على الفضاءات الفنية الضرورية، ولا على أساتذة متخصصين في المسرح واتجاهاته النظرية والتطبيقية لإشباع رغبات ومعارف المتعلم في المسرح، كذلك غياب رؤية وتصور في المنهاج الدراسي لتحقيق الفعل المسرحي داخل المؤسسات التعليمية. وبهذا لا يمكن أن نتصور عالم الطفل من خارج ذاك الطفل، ولا يمكن أن نرسم بيده ولسانه لوحة تروقنا، ولا يمكن أن نعزف له بعيدا عن ذوقه. فالتربية الجمالية التي يمنحها المسرح أكثر رسوخا من أي عامل آخر، إنه هو المبدع الوحيد للونها وبعدها وخيالها وطبيعتها الفنية، لأنه يستدمج مختلف اللغات التعبيرية السمعية والبصرية والحركية.

إن التربية على المسرح من أهم دعائم تحقيق التربية الشاملة بالمؤسسة التعليمية. لأن المسرح وسيط قابل لاستدماج كل أشكال وأنواع التعبيرات البصرية والحسية والحركية، يستوجب تحويل نص مكتوب إلى عرض مسرحي يستهدف تحقيق الفرجة بما تحمل من الأبعاد التعليمية-التعلمية والتربوية، والمتعة والتنشيط والترفيه....، لهذا وجب أن يكون المسرح مادة من المواد التعليمية بالمدارس الابتدائية خاصة، وأن تعطى له الأهمية البالغة إلى جانب المواد الأخرى، وليس بالشكل الذي يمارس به الآن كنشاط تكميلي فقط.

4.التربية الموسيقية

الحديث عن التربية الموسيقية لا يمكن أن يكون بمعزل عن التربية بمفهومها العام كبناء شامل ومتكامل، وضمنه عمليات إعداد الفرد في جوانب شخصيته العقلية والخلقية والجسدية والجمالية، لذلك لابد من

استحضار جميع الوسائل التعبيرية التي تعتمدها هاته التربية بكل مكوناتها الجمالية.

لقد شكلت الموسيقى ظاهرة طبيعية وفطرية، عرفها الإنسان منذ عهوده الأولى، واتخذ منها وسيلة للتعبير عن حاجاته، ثم تطور استخدامه لهذه الوسيلة مع تطور ملكاته العقلية ومهاراته اليدوية، لتتحول من صورة بدائية للغناء إلى صورة فنية متطورة، تتضافر فيها عناصر الأداء الآلي والصوتي، لتغدو بفضل ما تمتلكه من وسائل مستحدثة للتعبير والتصوير، أقدر على ترجمة المواقف واستجلاء المشاعر و الأحاسيس. والطفل في حاجة إلى تطوير ميله للموسيقى وشغفه بالغناء، لما لهذه العملية من آثار إيجابية على تنمية ذكاءاته وسقل مواهبه. وهذا الأمر يعد مفتاحا للإدراك والاستيعاب والفهم والتحليل والتفسير في مواد أخرى، على اعتبار أن التنشيط والتحفيز عاملان أساسيان في تحقيق فعل التعليم والتعلم.

- **الحاجة إلى التربية الموسيقية**

الموسيقى فن تعبيري جمالي يستميل النفس. والطفل أكثر الناس ميلا إليها وشغفا بها. إنها وسيلة لبناء الشخصية بأبعادها المختلفة، وهي بهذا المعنى، تساعد على "تربية الذوق الموسيقي الجميل: أي التأهل الجمالي والفني للتمييز بين ضروب الألحان واستعداد النفس للتجاوب معها بكيفية فعالة، ثم القدرة على استيعاب الآثار الفنية وإدراك ما تعبر عنه من الانفعالات والمواقف، سواء أكانت هذه، جلية السمات أو خفية لا تترجمها الكلمات"[1]. إضافة إلى ذلك، تنمي الفضائل الخلقية، كالقدرة على التعاون الجماعي وإثبات الذات والمواجهة، والقدرة على الابتكار الذي يعد أسمى أهداف التربية الموسيقية.

[1]- بوشعيب الزين، المرجع السابق، ص 47.

إن الموسيقى مزيج من الأصوات المختلفة فيما بينها من حيث درجة الارتفاع، ومن حيث المدة الزمنية التي يستغرقها كل صوت، فعلاقة الأصوات مع بعضها من حيث درجة الارتفاع والانخفاض تشكل ما يسمى بعنصر النغم، كما أن علاقة هذه الأصوات مع بعضها من حيث المدة الزمنية الخاصة بكل صوت تشكل ما يسمى عنصر الإيقاع. فالموسيقى إذن تتألف من عنصرين أساسيين هما: النغم والإيقاع. وكثيرا ما نحتاج في تدريس التربية الموسيقية إلى فصل هذين العنصرين عن بعضهما فصلا مؤقتا بقصد تسهيل الدراسة الموسيقية والتغلب على بعض الصعوبات التي تصادفنا في تربية آذان الأطفال للتمييز بين الأصوات من حيث درجة الارتفاع، وفي تنمية الحس الإيقاعي للتمييز بين الأصوات من حيث مددها الزمنية.

ومن المعلوم أن الأطفال يميلون بغريزتهم إلى محاكاة الأصوات الموسيقية ومسايرة إيقاعاتها المختلفة. فهم يحبون الموسيقى ويتأثرون بها، ويمكن ملاحظة ذلك بسهولة أثناء استماع الأطفال إلى الموسيقى. فهم بالإضافة إلى إظهار العلامات المعبرة عن سرورهم وارتياحهم يعملون على مسايرة إيقاع اللحن الموسيقي بالتصفيق أو الحركات الإيقاعية أو الرقص، لا بل يذهبون إلى أبعد من ذلك فيحاولون محاكاة الموسيقى وتقليد أصواتها عن طريق الغناء أو التنغيم. وأكبر دليل على حب الأطفال للموسيقى تلك الألعاب الشعبية والحركات الإيقاعية التي يقوم بها الأطفال مصحوبة بالأغاني الإيقاعية البسيطة التي ينقلونها من البيئة التي يعيشون فيها بعد صياغتها بقالبهم الخاص، لا بل يذهب بعضهم إلى ابتكار بعض الألعاب والأغاني، فتراهم يختارون من المقاييس ولأوزان الموسيقية أبسطها ويصيغون الأغاني بألفاظ وعبارات موزونة، وباللهجة العامية (الدارجة) وقد تحتوي على بعض الألفاظ الخالية من المعنى ولكنها غنية بالإيقاع والقافية.

لذلك الحاجة ماسة لترسيخ مبادئ التربية الموسيقية لدى التلاميذ بالمؤسسات التعليمية. أولا بإدخال هذه المادة بجميع الأسلاك التعليمية وخاصة بالتعليم الابتدائي، لما لها من أهمية في سقل مواهب الأطفال وتحفيزهم وتشجيعهم على التعليم والتعلم. فالتعليم الموسيقي يسعى إلى تأهيل المتعلم كي يتلقى تكوينا تحظى فيه المواد الموسيقية بعناية خاصة، حتى يتمكن من تملك الكفايات والقدرات والمهارات الموسيقية الكافية تجعله قادرا على ولوج المراكز والمعاهد والكليات في تخصص التربية الموسيقية.

للموسيقى إذن، أهمية خاصة، لأنها تسعى إلى تربية الذوق الجميل، وتنمي ملكاته الإبداعية، وتبث فيه قيما إنسانية مثل الحب والخير والسلام والتعاون....، وباعتبارها لغة تواصل كونية، فإن إدراج مادة التربية الموسيقية في جميع الأسلاك التعليمية قد يكون على أساس ترسيخ ثقافة الحوار والتواصل وقبول الاختلاف والحب والوئام، وتأهيل النشء لتفجير مكنوناته الإبداعية والجمالية.

- **تربية الذوق الموسيقى الجميل**

للبيئة دور أساسي وغير مباشر في بلورة الذوق الموسيقي لدى الفرد في المجتمع، فهو يسمع الموسيقى شاء أم أبى في كل مجالات حياته، في البيت، وفي الشارع، ووسائل المواصلات، وعن طريق وسائل الإعلام وغيرها. والتربية الموسيقية من أهم الوسائل التي تحقق التربية الجمالية، ولها تأثيرها الخاص على مواد التعليم، فهي تساهم في تحقيق النمو المتكامل للطفل والمراهق والراشد على حد سواء، لذلك لابد لنا من أن نوظف التربية الموسيقية في مسار تعريف الناشئة على تراثهم الموسيقي العربي، مع توجيه الإمكانات لاستغلال المصادر الموسيقية لهذا التراث منذ مرحلة رياض الأطفال وإطلاعهم على مميزات الموسيقى العربية عبر مناهج جديدة تتماشى مع أحدث الطرق المتبعة في تدريس المادة في كل مراحل التعليم، مع التركيز

على الجوانب العملية والابتعاد عن النظريات المجردة التي لا تتماشى مع طبيعة المادة.

التربية الموسيقية لها أسس وضوابط وأدبيات لابد من احترامها وتوظيفها، ومن أهم مداخلها تربية الذوق الموسيقي، الذي يعني "التأهل الجمالي والفني للتمييز بين ضروب الألحان، واستعداد النفس للتجاوب معها بكيفية فعالة، ثم القدرة على استيعاب الآثار الفنية وإدراك ما تعبر عنه من الانفعالات والمواقف، سواء كانت هذه جلية السمات، يمكن ترجمتها بالكلمات أم كانت خفية لا تترجمها الكلمات"[1]. فمن أجل أن يكون الفرد قادرا على التمييز، عليه أن يتوفر على خبرة فنية تبنى عبر المداومة المستمرة على سماع الآثار الموسيقية المتميزة. فالطفل الذي يداوم على سماع الموسيقى الأصيلة والمتميزة يساعده على تربية الحس الجمالي تجاه ما يسمع، وهذا المطلب ملقى على عاتق الأسرة والمدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى كمؤسسة الإعلام والنوادي والجمعيات.

ومن الضروري أن ينفتح الأطفال على الآثار الموسيقية للشعوب الأخرى، وعدم التقيد بثقافتنا فحسب، من أجل تأهيلهم للانفتاح على ثقافة الأخر والتعرف على أشكاله التعبيرية في الموسيقى، وبذلك تكون الموسيقى قاطرة للحوار والتواصل وتجنب التعصب والانغلاق على الذات. فإن تنمية الذوق الموسيقي لدى الفرد واطلاعه على نشيب وافر من التراث الموسيقي الغربي، والعربي، والمغربي خاصة، لمن شأنه أن يطبع شخصيته بطابع فني جميل.

- **تنمية الملكة الموسيقية**

يؤثر الغناء في سلوك الأطفال تأثيرا كبيرا، إذ يساعدهم على الجرأة في القول والشجاعة في المبادرة، كما ينظم حركاتهم بطريقة

---

[1]-عبد العزيز بن عبد الجليل، مقاصد التربية الموسيقية، مجلة عالم التربية، عدد 11، 2001، ص 251 .

تشجعهم على المبادرة، ويحميهم من خلل التردد والتمرد. ومن هذا المنطلق ينبغي أن تنطلق عملية التربية الموسيقية من السنوات المبكرة من العمر. مما لا شك فيه أن تعويد الأطفال على سماع الموسيقى وفق قواعد وأسس علمية دقيقة من شأنه أن ينقي مشاعرهم ويهذب أحاسيسهم، والمساعدة على تنمية الملكة الموسيقية لديهم، وبالتالي فتح المجال أمام طاقات الإبداع الكامنة فيهم.

والتعود على الموسيقى منذ الطفولة هو إرضاء لميول الطفل الموسيقي والغنائي، لأن الطفل قلما ينقطع عن الترنم بما يسمع، أو ترجيع ما تختزنه ذاكرته، وهذا يدل على العلاقة المتينة التي تربطه بالموسيقى كما تربطه باللهو واللعب، وربما الغناء يكون ضربا من ضروب الألعاب التي يمارسها. فالأطفال يندفعون نحو الغناء بدوافه مختلفة، قد يترنمون بطريقة تلقائية لا شعورية، أو يقبلون على الإنشاد بعزم ورغبة، كما أنهم قد يدفعون إليه دفعا. فالطفل وهو منهمك في بناء حصن من حصى الرمل مثلا، وهو خلال عمله يتغنى، فغنائه إذن تلقائي لا إرادي. كما يمكن أن يكون منشغلا ومنهمكا في الرقص والترنح، فغناؤه اختياري جنح إليه بمحض إرادته لمصاحبة رقصه. وقد يكون أمام أستاذه الذي طالبه بأداء نشيد ما، وهو في هذه المرة يمارس الإنشاد بشكل اضطراري، لأنه تحت تأثير الإلزام.

ومن هذا المنطلق تبدو عملية التعليم صعبة وشاقة، تستدعي حنكة بيداغوجية متميزة، كما تقتضي أن يتسلح أساتذة الموسيقى بأطر نظرية معرفية ومنهجية متقدمة لمساعدة الأطفال أو التلاميذ على تملك القدرات والمهرات والكفايات اللازمة للإقبال على سماع الموسيقى، وعلى استيعاب معانيها ودلالاتها و أبعادها الظاهرة والمضمرة. وأن يكون الإيقاع الموسيقي حاضرا في كل الأنشطة والممارسات التي تنجز داخل القسم، في الشعر، في الألعاب الغنائية، وفي الأناشيد ...

إن وجود مادة التربية الموسيقية في جميع الأسلاك التعليمية من شأنه أن يساعد التلاميذ على سقل مواهبهم وتفجير طاقاتهم الإبداعية في جميع المواد الأخرى، على اعتبار أن التعلمات تكتسب بطريقة تكاملية وليست مجزأة. مادة تقوم على منهاج قويم يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الفردية للأطفال والتلاميذ، من حيث المحتوى و طريقة التدريس.....، والأساتذة الأكفاء الذين لهم القدرة على تربية جيل ينعم بالحساسية تجاه الموسيقى.

5.التربية على قراءة الصورة

إن العصر الذي نعيشه هو عصر الصورة بامتياز، وهي تلعب دورا فاعلا في العملية التعليمية التعلمية، فإذا كانت المدرسة إلى حد الآن تعطي أهمية بالغة للعناصر التشكيلية اللغوية، فإن بإمكان الصورة أن ترفع من شأن الاستيعاب والإدراك والتحصيل....، باعتبارها وسيطا أصبح يفرض نفسه على المنظومة التعليمية أكثر من أي وقت مضى، لما لها من خصائص لا يمكن أن تلبيها اللغة اللفظية. فالصورة نص مرئي له مميزاته و تؤطره خلفيات معرفية ونفسية واجتماعية وتربوية وجمالية....يعبر عنها بعلامات لغوية وأيقونية. ولقراءتها واستكناه أبعادها الفكرية والجمالية يلزم التمكن من لغتها والإلمام بثقافتها. إن واقع الحال يؤكد أن برامجنا ومناهجنا التعليمية ما تزال بعيدة عن رفع التحدي واستيعاب تغيرات العصر التي أصبحت فيها الصورة من الوسائط الأكثر قوة على التأثير والفعل. فهي مثلا على مستوى الشعب الأدبية تؤهل التلميذ إلى أن يحلل نصا أدبيا مكتوبا، غير أنها لا تؤهله لأن يحلل نصا مرئيا. فالصورة عنده تظل مرتبطة بالفكرة والحكاية والمعنى الإجمالي، وليس بطبيعة الخطاب الذي يوصلها إليه.

يمكن الاستفادة من الصورة في التخطيط التربوي للمادة الدراسية، وفي تحقيق الكفايات المطلوبة منها وتنفيذها وتقويمها وتحديد مدى

استيعاب التلاميذ لها، كما تسهم في الدفع بالتلميذ إلى تقبل المادة الدراسية، وتحفيزه للإقبال على الدرس والمشاركة في إنجاحه. إن المدرس بوصفه موجها، ومساعدا، ومنشطا، وقطبا رئيسيا في العملية التعليمية التعلمية يعتبر مسؤولا بالضرورة عن انتقاء الطرق الكفيلة التي تجعل الصورة تؤدي وظيفتها على أكمل وجه، فكلما كان الأستاذ على دراية بطرق اشتغال الصورة تربويا وعارفا بمكوناتها ودلالاتها السيميائية، كلما ساعد ذلك على الرفع من مقدور التلاميذ على استيعاب المادة الدراسية وتيسير التفاعل معها.

الصورة ليست وسيطا في التعليم والتعلم فحسب، ولكنها استراتيجية وطريقة في التفكير والتعقل والتنظيم والتحري، وليست مادة فضلة يمكن الاستفادة منها أو تركها، بل هي لازمة لزوم الاستيعاب للتعلم، وهي كفيلة بتجاوز التعلم اللفظي الذي يعتمد الحفظ والاستظهار في الغالب، ولا يتيح للتلميذ إعمال الفكر والتفكير والتعقل والتنظيم[1]. فالصورة تمنح الطفل فرصة للمقارنة واستخدام ذهنه في حل المشكلات، واستثمار كل العمليات المنطقية في التحصيل، كما تسهم في إبقاء الأثر التعلمي بعكس اللفظي، لأنها قادرة على التعبير في ظرف وجيز على ما تعجز الكلمة عن إيصاله.

إن مستويات دمج الطفل للمعلومات التي يستوعبها من خبراته السابقة مع المعلومات الواردة يرتبط بطبيعة الوسيلة التعليمية ذاتها، فكلما كانت الوسيلة أكثر ارتباطا بالإدراك الحسي وقوية، كلما كان تقبل المعلومات أفضل وأجود، والتخزين أقوى وأعمق. وفي هذا الإطار أثبت "دوشاستل Duchastal" أن "التعلم من خلال الصورة يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول منه من خلال التعلم اللفظي الذي لا يبقي على المعلومات إلا لمدة أقصر. وتشحذ الصورة

[1]-عبد المجيد العابد، السيميائيات البصرية: قضايا العلامة والرسالة البصرية، محاكاة للدراسات ولنشر والتوزيع، دمشق، سورية، 2013، ص52.

أذهان الأطفال على تقبل المادة الدراسية، وتجعلهم أكثر استعدادا للتعلم، وتزيد من التشويق والإثارة، وتدفع الطلاب إلى تقبل المادة الدراسية والإقبال عليها"[1].

مادامت الصورة تعتمد ابتداء على الحس المشترك، أي أنها تستجمع كل المدارك الحسية، فإن تأثيرها سيكون أخطر من تأثير الوسائل التعليمية الأخرى التي تعتمد حاسة متفردة ضمن المدارك الخمس، لأنه كلما تم استثمار مدخلات إدراكية متعددة في العملية التعليمية التعلمية، كلما كان ذلك أجدر وأقوى. فالوسائل المرئية تتعدد بتعدد الاهتمام بدورها التربوي في العملية التعليمية التعلمية، فمنها الصورة الفوتوغرافية، والصورة المتحركة والثابتة، والأفلام، والشرائح بمختلف أشكالها، والرسوم البيانية والتوضيحية، والرسوم المتحركة، والحكايات المصورة، والعينات والنماذج والخرائط، والاستعمال البصري للسبورة، واللوحات الوبرية، والمجلات الحائطية وغيرها.

غير أن أهمية الصورة تكمن بالأساس عند وضعها ضمن المثلث الديداكتيكي(المدرس والمتعلم ومحتوى المادة الدراسية)، إذ لابد من الأخذ بعين الاعتبار قدرة المدرس على استيعاب هذا الدور، ثم الكفايات السيميائية التي تشتغل فيها الصورة بيداغوجيا، والمتعلم من حيث قبوله لهذا الوسيط ومدى تمثله له، ومدى قدرة الصورة على تلبية حاجاته التربوية والتعليمية. أما من حيث المحتوى فإن الصورة تختلف بحسبها وبحسب محاورها والمعايير اللازم توفرها في تحقيق الكفايات المطلوبة، إذ باستطاعة المدرس أن يتغلب بواسطتها على الصعوبات التي تعترض عملية التعلم، فالتلميذ الذي سيستعصي عليه فهم مفهوم التربة في النشاط العلمي يمكنه أن يدركها باعتماد الصورة.

---

[1]-عبد المجيد العابد، المرجع السابق، ص 53.

إن الصورة تلبي حاجات التلميذ في التعلم والتدقيق والتحصيل والبناء وإعمال فكره المنطقي في التعامل معها، كما تشعره بأهمية ما يشاهده ويعاينه، وتدفعه إلى التعرف أكثر إلى الأشياء التي يشاهدها، وتجعل العملية التربوية متوازية بين المدرس والمتعلم يشتغلان في آن واحد، إذ بواسطتها سنتمكن من تجاوز معضلة التدريس العمودي الذي يرى في المتعلم صفحة بيضاء، إذ يقوم هذا التعليم التقليدي على الإلقاء والاستظهار، فالصورة بعكس ذلك تجعل المتعلم مشاركا ومحاولا ونشيطا.

6.التربية التشكيلية

التربية التشكيلية مادة تربوية تعمل على تأهيل شخصية المتعلم في جميع جوانبها المعرفية والانفعالية والسيكوحركية، وتساعده على التفتح والاندماج في الحياة اليومية والبيئة الخارجية. وهي شكل تعبيري توظف الخطوط والألوان والأشكال والمجسمات و الزخرفة والأحجام والرموز... بشكل يعمل على تنمية مخيلة المتعلم الإبداعية وتربية الذوق الفني والحس الجمالي.

وبهذا، وجب الاهتمام بهذه المادة وفق رؤية متكاملة توزع عبرها الوحدات الفنية بين مختلف الأسلاك التعليمية أخذا بعين الاعتبار خصوصية كل سلك من جهة، ومبدأ التدرج من جهة أخرى، والخصوصيات النمائية للمتعلمين من جهة ثالثة. وذلك بدأ بتدريس إواليات الفن التشكيلي، مرورا بالمرجعيات النظرية والجمالية، وانتهاء بتقديم نماذج من اتجاهات ومدارس هذا الفن التشكيلي. وبالنظر إلى واقع حال تدريس هذه المادة، نجد أن ناشئتنا لم تتملك بعد لغة تشكيلية، ترسم بخا اللوحات، وتقرأ بها الألوان والأشكال والمسافات والأحجام والرموز.

إن أهم ما يميز التعبير التشكيلي أنه مجال واسع يستعمل من خلاله المتعلم جميع التقنيات الممكنة والتعامل معها بشتى المواد والأدوات

التعبيرية المختلفة والمتنوعة، والتي تسمح له بإبراز أفكاره وشعوره وانفعالاته تجاه موضوع معين أو تجربة معينة. هذا التعبير يشكل أرضية يوظف فيها المتعلمون جميع مكتسباتهم المعرفية السابقة التي استوعبوها في المواد الأخرى، وتحديدا رسم الملاحظة، والزخرفة والتلوين، والتواصل، والتي تسمح لهم بتشخيص وتقويم عطاءاتهم وتزويدهم بكل ما من شأنه أن يساعدهم على التعبير تشكيليا مع إبراز مواهبهم.

أما التعبير، بهذا المعنى، يعتبر "نشاطا تربويا أساسه نقل أفكار أو مشاعر أو مواقف بوسائل معينة قد تكون هي الجسم أو اللون أو اللغة، وهو نشاط متصل بالإبداعية والابتكار يكون أصيلا وفرديا"[1]، فهو عمل نقل لأنه يقوم على التواصل بين مرسل ومتلق، وموضوعه توليد الأفكار الجديدة في مجال المعارف، والمشاعر والمواقف، ووسائله هي الجسد والحركة كما هو الحال في التعبير الجسدي كالرقص، واللون والشكل والحجم كما هو الأمر في التعبير التشكيلي، والكلمة كما هو الشأن في التعبير الأدبي. أما الإبداعية هي كل إنتاج ابتكاري يخضع لشروط الأصالة ويحترم الضوابط الإبداعية المتعارف عليا، ويؤدي رسالة معينة تساعد على بناء سلوكيات إيجابية، أخذا بعين الاعتبار خصوصيات الفئات المستهدفة.

ففي التعبير التشكيلي يتمكن المتعلم من توظيف كل المكتسبات السابقة من تعلمات وتمثلات وترسبات،......، حيث يحاول تحويل صورة ذهنية إلى نص مجسد عبر الألوان والأشكال والأحجام والزخرفة وغيرها، حيث يدخل المتعلم في حوار موسع مع كل هذه الوسائل، من خلال عمليات الانتقاء والتوظيف والتناسق والترابط، من أجل خلق وحدة فنية متكاملة تترابط فيها الأجزاء فيما بينها لتشكل

---

[1]-الحسين إبراهيم، ديداكتيك التربية التشكيلية: السلك الثاني من التعليم الأساسي نموذجا، مجلة عالم المعرفة، عدد 11، 2001، ص58.

صورة تشكيلية معبرة ذات معنى ودلالة. وتهدف التربية التشكيلية إلى تحقيق جملة من الأهداف العامة، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ✓ تنمية الذوق الفني والحس الجمالي
- ✓ اندماج المتعلم في البيئة والحياة الاجتماعية
- ✓ سقل مواهب المتعلمين وتفجير طاقاتهم الإبداعية
- ✓ إكساب المتعلم أبجديات اللغة التشكيلية لتشجيعه على الإبداع
- ✓ تمكين المتعلم من أساليب المخاطبة والتحليل البصري

إذا كانت الثقافة التشكيلية مصدرا للشرح والفهم، فإن أهميتها ضمن مجموع عناصر الدرس في مادة التربية التشكيلية لها وظيفة مزدوجة، وظيفة سيكولوجية ترتبط بالشعور والارتياح وتوليد الرغبة وخلق القابلية....، وأخرى بيداغوجية معرفية تتمثل في وضع المتعلم في علاقة مباشرة مع محتوى الدرس، إضافة إلى الوصف والشرح البصري، ونقل المعلومات بكيفية بسيطة.....هما مستويين يتفعلان باستمرار ويمنحان الثقافة التشكيلية قيمة متميزة.

- **خاتمة**

التربية الجمالية بالمدرسة الابتدائية تستمد قوتها ومشروعيتها من الضرورة الملحة اليوم لإدخال الفن وطرقه وأشكاله في التربية، باعتباره شكلا من أشكال التعبير بالأحاسيس والمشاعر، كذلك لأنه يساعد على تفجير الطاقات الكامنة في شخصية التلاميذ، بل وصقلها وتعديلها في الآن نفسه، هذه المميزات نفتقدها بالمؤسسات التعليمية اليوم، وذلك واضح من حالات العنف بمختلف أشكاله التي تسجل بين التلاميذ، وبين التلاميذ والأساتذة، وحتى في تعامل التلاميذ مع المؤسسات والمنشآت والتجهيزات. لذلك لابد من رد الاعتبار للجانب النفسي والانفعالي للتلاميذ وعدم التركيز فقط على الجانب المعرفي والطريقة التقليدية في التدريس، لأن التلميذ ليس ألة يتم تطويعها بالطريقة التي تخدم مصالح جهة أو طبقة أو فئة معينة، وإنما هو

شخصية اعتبارية لها ملكات خاصة يجب مساعدته على اكتشافها وتطويعها بنفسه وفق ميولاته ورغباته. ومن هذا الاعتبار نسجل النقط التالية:

- التربية الجمالية بالمدرسة الابتدائية على الخصوص ضرورة ملحة أكثر من ذي قبل.

- الوعي بأهمية التربية الجمالية من لدن الجهات المسؤولة عن التربية والتكوين، ومن طرف الأساتذة والآباء والأمهات وأولياء والجمعيات ومنظمات المجتمع المدني.

- لابد من توسيع مجال التربية الفنية والتشكيلية بالبرامج والمناهج التعليمية بالمدرسة الابتدائية، لكي لا تبقى مقتصرة على الأسلوب التقليدي المتمثل في التعامل مع أنشطة الكتاب المدرسي من دون وسائل ولا تقنيات.

- ضروة إدخال التربية الموسيقية والمسرح والسينما في البرامج والمناهج، ليس فقط كدروس وأنشطة في بعض المواد وإنما كتخصصات قائمة بذاتها.

- تكوين الأساتذة في التخصصات الفنية بطريقة منتظمة، أو إدخال أساتذة متخصصين في المسرح والسينما والرسم والتشكيل....

- **ببيليوغرافيا:**

- مارك جيمينيز، ما الجمالية؟، ترجمة: شربل داغر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2009.
- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل- مقاربة سوسيولوجية-، أفريقيا الشرق، ط2، الدار البيضاء- المغرب، 2015.
- عبد المجيد العابد، السيميائيات البصرية: قضايا العلامة والرسالة البصرية، محاكاة للدراسات ولنشر والتوزيع، سورية، دمشق، 2013.
- شاكر عبد الحميد، التفضيل الجمالي، دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، سلسلة عالم المعرفة، عدد 267، 2001.
- الحسين إبراهيم، ديداكتيك التربية التشكيلية: السلك الثاني من التعليم الأساسي نموذجا، مجلة عالم المعرفة، عدد 11، 2001.
- الصديق الصادقي العماري، فلسفة الفن وعلاقتها بميلاد الجمالية، مجلة المسرح العربي، العدد 24، الهيئة العربية للمسرح، الإمارات العربية المتحدة، الشارقة، 2018.
- محسن محمد عطيه، الفن والجمال في عصر النهضة، عالم الكتب، القاهرة، 2002.
- عبد العزيز بن عبد الجليل، مقاصد التربية الموسيقية، مجلة عالم التربية، عدد 11، 2001.
- بوشعيب الزين، التربية الجمالية بالمدرسة المغربية: محاولة للتركيب، مجلة عالم التربية، عدد 11، 2001.

معيقات التواصل الصفي و أثرها على جودة التعلمات

د. تنافعت عبد الإله

✓ من التواصل العام إلى التواصل الصفي:

من المسلم به أن التواصل من أقدم السمات التي رافقت الإنسان منذ بدء الخليقة، وقد تمظهر في أشكال مختلفة؛ منها الحركات، و الكلام، و الصور، والموسيقى وغيرها. كما شكل ضرورة للوجود و التفاعل بين الناس. و بالرغم من أن الاهتمام بهذا الموضوع و دراسته يعد حديثا– نسبيا[1]- إلا أنه سرعان ما أفرز دراسات متعددة بتعدد الميادين المعرفية الدارسة له، و من هنا تشعبت مناهجه، و تعددت مقارباته إلى الحد الذي يجعل من الصعوبة بمكان العثور على حقل معرفي يخلو من تطبيق أحد النماذج التواصلية.

و لذا فإن محاولة إيجاد تعريف دقيق لمصطلح "التواصل" ليس بالأمر الهين، وذلك بسبب طابعه الزئبقي، حيث شغل هذا المصطلح بال الباحثين في ميادين معرفية شتى منذ ما يقرب خمسين سنة؛ فقد شغل التواصل علماء اللغة والسيميائيين، وعلماء الاجتماع، وعلماء النفس وغيرهم.

و يرجع هذا التنوع-على مستوى المقاربات- إلى تنوع أشكال التواصل وتعددها: فمن التواصل اللفظي المعتمد أساسا على الصوت، إلى التواصل الجسدي القائم على الحركات الإشارية، إلى التواصل الكتابي الذي يستخدم رموز اللغة، وغير ذلك من أشكال التواصل التي تستخدم قنوات أخرى للتواصل.

إلا أنه بالرغم من اختلاف التعريفات، فمن الممكن تأطيرها بين نظرتين: نظرة ضيقة وأخرى أكثر شمولية، فبعض التعاريف بسيطة و متجاوزة لأنها كما يقول "إيف ونكن"**(Yves winkin)** تحصر التواصل في مجموعة من الأنماط النوعية والبينية التي تمرر

---

[1] ينظرسعيد بنكراد، استراتيجيات التواصل، مجلة علامات، ع2004/21، ص: 6 .

المعلومة"[1]، في حين يعرف المنظور الأكثر شمولية التواصل بأنه "مجموعة من التصرفات التي تستخدم يوما عن آخر البنى المؤسسة للمجتمع، ومجمل تحديثات الثقافة في التصرفات اليومية"[2]. ومن التعريفات الأكثر شمولية للتواصل، تلك التي تعده عملية تساعد على نقل معنى أو رسالة من شخص إلى آخر عبر قناة معينة. و قد تكون هذه الرسالة المنقولة أو المتبادلة فكرة أو اتجاها فعليا، أو مهارة عمل، أو فلسفة معينة للحياة، أو أي شيء آخر يعتقد البعض في أهمية نقله وتوصيله إلى الآخرين، وهذا ينطبق على كثير من الحالات و في مختلف مناحي الحياة، كحضور ندوة، أو مكالمة صديق، أو قراءة رسالة، أو تقديم درس أو غيرها.

✓ **التواصل الصفي:**

لا يخرج تعريف التواصل الصفي عن تعريف التواصل بشكل عام من حيث كونه و سيلة لنقل المعلومات و الأفكار و المعارف و المهارات و إحداث التأثير، وأيضا من حيث كونه ذا طبيعة دائرية، و ليس خطية، بمعنى أن الطرفين معا يشتركان في إنشاء الرسالة و يتبادلان المواقع. أما من حيث اللغة المعتمدة في نقل الرسالة، فيصنف التواصل الصفي ضمن الدائرة الكبرى التي تضم كلا من التواصل اللفظي، و التواصل غير لفظي.

1. التواصل اللفظي(la communication verbale):

و يعرف أيضا بالتواصل اللساني اللغوي، وهو يعني ذلك التواصل الذي يتم عبر استخدام المرسل الألفاظ المنطوقة و الرموز الصوتية، أي: "اللغة المنطوقة أو المكتوبة لنقل رسالته إلى المتلقي"[3]، واللغة

---

[1] *إيف وينكن* **Yves Winkin**، هل يتجه التواصل بين الأشخاص إلى الاستعانة بالإنتروبولوجيا، *ترجمة عبد الحق المستاري*، مجلة نوافذ، جدة،ع2002/21، ص:76.

[2] نفسه، ص: 91.

[3] مليودي ع . العزوزي ،الاتصال المؤسساتي، أساسياته- تطبيقاته- إدارته، مطبعة النجاح الجديدة ، ط2007/1، ص:82.

بمفهومها العام تتضمن جميع الصور و الأشكال التي تمكن الإنسان من التخاطب و التواصل. و تعتبر اللغة اللفظية المنطوقة و المكتوبة أهم أداة من أدوات التواصل الصفي حيث يتم الاعتماد عليها للتعبير عن الأفكار و المشاعر، و نقل التعلمات للمتلقي بفضل العلامات اللغوية التي تعد "الأقوى فاعلية والأشد طواعية و تأثيرا في نقل التراث و الثقافة"[1].

و ينقسم التواصل اللفظي بدوره إلى قسمين:

- التواصل اللفظي المنطوق: و يعرف كذلك بالتعبير الشفاهي:

و يشمل كل أنواع التواصل التي تعتد الكلمة قناة لنقل الرسالة، و ذلك من قبيل: الحوار الصفي، و المحادثة، و المناقشة، و غيرها.

- التواصل اللفظي المكتوب: و يسمى التعبير الكتابي وهو "وسيلة الاتصال بين الفرد و غيره ممن تفصله عنه المسافات الزمانية و المكانية"[2]. و ليس معنى ذلك أن الكتابة توظف لاعتبارات البعد فقط، بل هناك اعتبارات أخرى تستدعي توظيفها و لا سيما في الميدان التعليمي حيث يتجلى هذا النمط من التواصل من خلال مظهرين اثنين: الأول يتمثل فيما يكتبه الأستاذ و يدونه على السبورة من أفكار و معلومات وغيرها، أما الثاني فله تجل وحيد هو ما ينجز التلميذ من فروض واختبارات كتابية، فضلا عما يطالب به من أعمال منزلية، حيث تكون وسيلة التواصل المعتمدة في تلك الحالة هي الكتابة.

و للتواصل الكتابي ميزة أساسية هي البقاء، في مقابل الزوال السريع الذي يميز التواصل اللفظي المنطوق، و من هنا تأتي ضرورة استثمار هذا النوع من التواصل، لعدة أسباب، ففضلا عما ذكر، يتميز التواصل الكتابي بطابعه المزدوج، فهو من ناحية يعتمد الكتابة و في

---

[1] محمد العبد، العبارة والإشارة ، مكتبة الآداب ، القاهرة، ط2007/1 ص: 15.

[2] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق- سورية،ط 2/ 1986، ص: 116.

الوقت نفسه يستند إلى اللغة المنطوقة التي تعد بوابته، الشيء الذي يمكن المتعلم باعتباره المتلقي الأول للرسالة المكتوبة من تقوية مكتسباته اللغوية و المعرفية و اللفظية من خلال فعل الكتابة.

و على هذا الأساس فإن أهمية اللغة لا تنبع من أهمية التواصل المتوسل بالكلام فحسب، بل كذلك من أهمية التواصل المستند إلى الكتابة، التي تنقل التتابع الكلامي من الحيز الزماني إلى إشارات مكانية، أي من صورته الطائرة إلى صورة قارة سجينة، الأمر الذي يساعد المرسل والمرسل إليه معا على الرجوع إلى الرسالة ساعة يشاءان.

2 .التواصل غير اللفظي (Communication non-verbale):

و يعرف أيضا بالتواصل الرمزي غير اللساني، و هو من أسوأ المفاهيم تحديدا[1] و يرجع السبب في ذلك إلى صعوبة التمييز بين ما هو "لفظي"، وما هو "غير لفظي"، نتيجة تداخلهما حد الانصهار أحيانا، و قد عرفه البعض - بالسلب – بكونه: "لا تستخدم فيه الألفاظ، فلغته صامتة تركز على لغة الحركات (لغة الجسد) والإشارات والإيماءات و لغة الأشياء و الرموز و الطقوس و الصور"[2]، و بهذا فهو يشمل كل صور التواصل الذي يحدث بين الأفراد بدون استخدام ألفاظ أو كلمات معينة، أي دون اللجوء إلى اللغة المنطوقة أو المكتوبة، إذ يكتفي باستخدام بعض الإشارات والإيماءات التي تنقل الرسالة.

و تشير دراسات علم التواصل إلى أن الإشارات و العلامات يمكنها أن تقوم بدور في تكرار الرسالة المنطوقة، وهو ما يسمي بحالة تكرار الاتصال اللفظي بغير اللفظي، كما أنها تؤدي أدورا مساعدة،

---

[1]ينظر محمد العبد، العبارة الإشارة، ص:99.

[2]مليودي ع. العزوزي، الاتصال المؤسساتي، ص: 84.

أو مدعمة، أو بديلة، أو مؤكدة، أو منظمة للتواصل اللفظي[1]. و إذا كانت الأدوار السابقة إيجابية، فإنه بالمقابل قد تقوم الإشارات بأدوار سلبية كقلب الحقيقة المنطوقة أو المجسدة، ففي الحالة الأولى قد يقول المرسل شيئا ثم يشير بحركة مناقضة له، كأن يتحدث عن الماضي و ينشأ (يرسم) بيديه حركة تدل على المستقبل، أما في الحالة الثانية فكأن يظهر الشخص أسنانه لغير تبسم (للتعبير عن الابتسامة).

أما أبرز خصائص التواصل غير اللفظي فيتمثل في كونه اتصالا وجدانيا صادقا في الغالب، حيث إنه ينبع من وجدان الفرد و من داخله دون تصنع ، كما أنه يعبر عن المعاني التي يريد الفرد أن يوصلها للآخرين دون أن يخفي شيئا منها. و تعد تعبيرات الوجه أكثر وسائل الاتصال غير اللفظي شيوعا، و تتوافر له خاصية الصدق في معظم الأحيان، وقليل من الناس هم الذين يملكون القدرة على إظهار تعبيرات وجهية تتناقض مع مكنونات نفوسهم، بل إن الذين يحاولون إخفاء ما بداخلهم كثيرا ما تفضح وجوهم خفاياهم في ظروف معينة، و بتأثير مواقف غير عادية أو غير متوقعة بالنسبة لهم.على أن هناك بعض الحالات التي تصبح الحاجة إلى التواصل غير اللفظي أساسية، لدرجة أنه أحيانا قد يكون من الخطأ عدم استخدامه؛ ففي التعليم قد تغني بعض الصور القليلة عن الكلام الكثير في إفهام الدرس ولاسيما إذا كان ذا طبيعة علمية، في حين تبقى نقطة ضعفه أنه أقل كفاءة في نقل المعاني على الوجه المقصود.

✓ **<u>معيقات التواصل الصفي:</u>**

يقصد بمعيقات التواصل تلك العوامل الخارجية التي تعيق عمليتي الإرسال والتلقي الجيد للرسائل، و هذه العوامل قد تعود إلى كل من المرسل و المتلقي، من حيث إرسال الرسائل الاتصالية و استقبالها و تفسيرها من جهة، و قد تخرج عن إرادتهما من جهة أخرى.

---

[1]نفسه، ص: 28-29.

أ. معيقات خاصة بالمرسل: من أبرز مظاهر معيقات التواصل اللفظي ذات التأثير السلبي على المرسل ما يعرف باضطرابات النطق (Troubles de la parole) و تنتج عن صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة، وذلك عن طريق الحذف أو الإضافة أو الإبدال أو القلب أو التحريف. و إلى جانبها هناك نوع آخر يسمى اضطرابات الصوت (Troubles de la voix) و هي مجموعة من العيوب التي تصيب وظيفة الصوت بحيث تنطق حروف الكلمة بطريقة خاطئة أو غير مناسبة فيما يتعلق بعلو الصوت أو انخفاضه بشكل غير سوي، أو بطبقة الصوت، أو بتنغيم الصوت، فيصدر المتكلم صوتاً غير نقي.

كما أن هناك اضطرابات خاصة بإيقاع الكلام و طلاقته، و لذلك يطلـق عليها أحيانا اضطرابات الطلاقة، و تضم نوعين من الاضطرابات، هما السرعة الزائدة في الكلام واللجلجة، هذا بالإضافة إلى ما يعرف بالاضطرابات التعبيرية أو "الأفيزيا"، وهي مجموعة من العيوب التي تتصل بفقد القدرة على التعبير بالكلام أو بالكتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوقة، أو إيجاد أسماء الأشياء أو المدركات، أو مراعاة القواعد النحوية التي تستخدم في الحديث أو في الكتابة ، و يمكن أن تتراوح شدة هذه الاضطرابات و خطورتها بين درجة طفيفة من اضطراب معاني اللغة، بحيث يكون الاضطراب غير ملحوظ، و بين الفقدان التام لوظائف اللغة[1]، و من المعيقات أيضا استعمال المرسل تعابير مجازية قابلة للتأويل على عدة أوجه.

ب. معيقات تتصل بالمرسل إليه: كما تأتي معيقات الاتصال من المرسل، فإنها تأتي أيضا من المستقبل، وتتمثل في ضعف سمعه، أو

---

[1] لديدييه بورو، اضطرابات اللغة ، ترجمة أنطوان الهاشم، منشورات عويدات، بيروت – لبنان، ط1997/1.

عدم انتباهه للموضوع الذي يحاول المرسل شرحه، أو عدم مبالاته به...

ت. معيقات تتصل بالرسالة: و تنتج عن عدم وضوح الرسالة أو عدم التعبير عنها باللغة المناسبة، أو الطريقة التي تجذب الانتباه إليها، كما قد يطرأ على الرسالة تحريفات في الصوت أو الكتابة، و هذا ما أطلق عليه علماء الاتصال (التشويش Bruit) و هو كل العوائق التي تحول دون أداء الرسالة لوظيفتها كاملة، الشيء الذي ينبه إلى ضرورة الفصل بين التواصل بالرسالة و بين فهمها.

✓ **شروط التواصل الصفي الناجح:**

إن كل عنصر من العناصر السابقة المكونة لعملية التواصل يمتاز بمجموعة من الخصائص، كما يتطلب جملة من الشروط حتى يؤدي دوره بفاعلية في عملية التواصل.

أ. المرسل (Destinateur): فوظيفة المرسل أن ينشئ الرسالة ثم يصوغها في كلمات أو حركات أو إشارات أو صور لكي ينقلها إلى الآخرين و في حال التواصل الصفي يكون هذا المرسل هو الأستاذ. فإذا نجح المرسل في اختيار الرموز المناسبة للتعبير عن فكره تعبيرا صحيحا، يكون بذلك حقق الشرط الأول في عملية التواصل، أما إذا عجز عن صياغة أفكاره بالشكل الصحيح فقد تنهار العملية منذ البداية.

وهناك مهارة أخرى لا تقل أهمية عن سابقاتها تتجلى في الفهم السليم لمضمون الرسالة، والقدرة على ملاءمتها حسب طبيعة المتلقي، و لا يتم ذلك إلا من خلال الإلمام الكامل بالمعطيات التي تؤطر المتلقي[1]، وخاصة مستواه الفكري والمعرفي، حتى لا يتحول التواصل إلى حوار الصم، ففي كثير من الحالات التي يرفع المرسل/ الأستاذ

---

[1] علي عجوة و آخرون، مقدمة في وسائل الاتصال، مكتبة مصباح، السعودية،ط1/ 1989، ص:19-20..

إيقاع التواصل يوسع بقصد أو بغير قصد المسافة بينه و بين المتلقي/ التلميذ، إلى درجة يستحيل معها الوفاء بمتطلبات النقل الديداكتيكي.
ب. المرسل إليه (Destinataire): هو العنصر الثاني من عناصر عملية التواصل، ويسمى أيضا "المستقبل" أو "المتلقي"، وهو المقصود بالرسالة، إذ أن الهدف هو إثارة سلوك معين عنده. و في التواصل الصفي يكون المتلقي هو التلميذ، وهو ليس مجرد متلق سلبي يتلقى المعطيات و يعمل على تخزينها، بل على العكس تماما، فهو يعمل على انتقاء المعلومات وغربلتها وتحويلها حسب سماته النفسية، والاجتماعية، و مستواه العلمي، ورغباته، وهو ما يطلق عليه "عوامل الانتقائية التي تشمل: التعرض الانتقائي، والإدراك الانتقائي، والاحتفاظ بالمعلومات بشكل انتقائي أيضا"[1] فالانتقاء يتم إذن في ثلاثة مستويات تبدأ من انتقاء الرسالة، و تنتهي بالاحتفاظ ببعض ما يرغب فيه. و يتوقف نجاح التواصل على توفر كل من المرسل و المستقبل على ما يعرف بالمهارات الاتصالية، و تتمثل في مهارة الكتابة، ومهارة القراءة، ومهارة التحدث، ومهارة الاستماع[2]. فالتحدث والكتابة كمهترتين ترتبطان بالمرسل، بينما مهارتا الاستماع و القراءة ترتبطان بالمتلقي.
على أن هناك معطيات أخرى تسهم في نجاح عملية التواصل الصفي تتمثل في القدرة على التفكير ووزن الأمور، إلى جانب الثقة في النفس؛ لأن هذه الثقة تولد عند المتلقي الثقة فيما يقوله المرسل أو يفعله، فإذا كان اتجاه الفرد نحو الموضوع إيجابيا، سيكون الاتصال فعالا، أما عكس ذلك، فإنه يصعب مهمة إقناع الآخر.[3]

---

[1]نفسه، ص: 47.
[2] محمد عبد الحميد، نظريات الإعلام و اتجاهات التأثير، عالم الكتب، القاهرة، ط3 / 2004، ص: 70.
[3]علي عجوة و آخرون، مقدمة في وسائل الاتصال، ص:45- 46.

ث. الرسالة (Message): هي الركن الثالث الرئيسي في عملية التواصل، وهي موضوع التواصل، و تتكون من جملة المعاني التي يرسلها المرسل، أو ما يمكن أن نصطلح عليه بمضمون الفعل الاتصالي، وهي التي تحقق التواصل ويمكن أن تكون لسانية أو سيميائية. فالرسالة إذا هي بمثابة حلقة وصل بين "المرسِل" و "المستقبِل"، ولكي تحقق الرسالة التواصلية الغاية المرجوة منها، وتلقى استجابة المستقبل لها، فإنه لابد لها من أن تتميز بالبساطة والوضوح وتكون مفهومة لدى المستقبل.

وقد اشترط "ويلبرشرام" (WilbeurSchramm) في هذا الصدد مجموعة من شروط لضمان زيادة فاعلية الرسالة وضمان استجابة المستقبل لها، حتى تتمكن من تأدية أغراضها، ومن هذه الشروط :

✓ أن تجدب انتباه المستقبل، لأنه من الصعب أن تنجح عملية التواصل إذا كان المستقبل غير منتبه إلى الرسالة، ولضمان انتباه المستقبل إلى الرسالة، ينبغي مراعاة حاجات المستقبل واهتماماته في موضوع الرسالة، و هذا ما يطرح سؤال المعنى في الميدان التعليمي الذي ما زال يعتمد نوعا من الدوغمائية في علاقته بحاجيات المتعلم الشيء الذي يعوقه و يضعف فاعليته و يقتل الإبداع بداخله.

✓ أن تعطي الرسالة أنجع الحلول لصعوبات ومشكلات واحتياجات المستقبل.

✓ أن تقترح الرسالة أحسن وأفضل الطرق لإشباع حاجات المستقبل بحيث تناسب هذه الطرق الظروف المحيطة به.[1]

والشرطان الأخيران يكتملان من ناحية الاستجابة لحاجيات المتلقي الفكرية و هي المتضمنة في الشرط الثالث، و كذا الحاجيات النفسية و هي التي تحيل عليها عبارة " إشباع" و بهذا يكون للتواصل وظيفة فكرية تتمثل في نقل المعارف والأفكار والمعلومات وغيرها، ووظيفة

[1]WillburSchramm , Men, Messages, and media.Harper and Publishers,p :199.

نفسية تتمثل في خلق الثقة في النفس واتخاذ القرار، و التربية على قيم التسامح و الاختلاف.

إلى جانب الشروط السالفة الذكر، هناك شروط أخرى تسهم في تقوية فعالية الرسالة، تأتي في مقدمتها سهولة الاستيعاب التي تحددها جملة من المتغيرات الأسلوبية وهي: القابلية للاستماع، أو القابلية للقراءة وهما صفاتان ترتبطان بفهم الرسالة، ولذا يجب أن تحتوي الرسالة على كلمات سهلة و بسيطة و جمل قصيرة، فضلا عن تنوع المفردات وتجنب التكرار، بالإضافة إلى تجنب استخدام التجريد سواء في الأحداث أو الظروف أو المواقف[1].

[1] ينظر حسن عماد مكاوي و ليلى حسين السيد ، الاتصال و نظرياته المعاصرة، ص:55- 56.

المراجع :

- ✓ سعيد بنكراد، استراتيجيات التواصل، مجلة علامات، ع2004/21.
- ✓ *إيف وينكن* **Yves Winkin**، هل يتجه التواصل بين الأشخاص إلى الاستعانة بالإنتروبولوجيا، *ترجمة عبد الحق المستاري*، مجلة نوافذ، جدة، ع2002/21.
- ✓ مليودي ع. العزوزي، الاتصال المؤسساتي، أساسياته- تطبيقاته- إدارته، مطبعة النجاح الجديدة ،ط2007/1.
- ✓ محمد العبد، العبارة والإشارة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2007/1.
- ✓ جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق- سورية،ط 2/ 1986.
- ✓ لديدييه بورو، اضطرابات اللغة، ترجمة أنطوان الهاشم، منشورات عويدات، بيروت – لبنان، ط1997/1.
- ✓ علي عجوة و آخرون، مقدمة في وسائل الاتصال، مكتبة مصباح، السعودية،ط1/ 1989.
- ✓ محمد عبد الحميد، نظريات الإعلام و اتجاهات التأثير، عالم الكتب، القاهرة، ط3 / 2004.
- ✓ حسن عماد مكاوي و ليلى حسين السيد، الاتصال و نظرياته المعاصرة.
- ✓ WillburSchramm , Men, Messages, and media. Harper and Publishers.

مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف المدرسي

د.ربيعأوطال

انتشرت في الأعوام الأخيرة أنماط جديدة من السلوكيات والتفاعلات السلبية في الوسط المدرسي، إلى أن أصبح المجال التعليمي مجالا للصراع بين شركاء العملية التعليمية. ومن بين هذه السلوكات: سلوك العنف الموجه ضد المدرسين.

وقد أصبحت ظاهرة العنف المدرسي في أغلب بلدان المعمور هاجسا يشغل بال المهتمين بالحقل التعليمي وكابوسا مفزعا يقض مضاجع جميع مكونات المجتمع. أما بالنسبة لنا في المغرب، فإذا كانت هذه الظاهرة قد ظلت ولسنين طويلة محدودة زمكانيا بفعل الوازع الديني وسيادة قيم الطاعة والتسامح والاحترام، ودور التربية الأسرية والمدرسية، فإن ما يلاحظ في الأعوام الأخيرة هو بداية تصاعد هذه الظاهرة السلبية.

ويعبر سلوك العنف المدرسي عن تناقض واضح، وهو أن المدرسة التي تقوم بدور أساسي في تقويم سلوك المتعلمين، وتعديل اتجاهاتهم، وإعدادهم أخلاقيا ونفسيا واجتماعيا من أجل الاعتماد على أنفسهم، وضبط غرائزهم، وتطوير شخصيتهم، أصبحت مصدرا للعنف، ومجالا للصراع، ومؤسسة لتعلم العنف والاعتداء، أما بالنسبة للمدرسين، فقد أخذوا يخصصون اجتماعاتهم النقابية لهذه الظاهرة، ويطلبون توفير الأمن والحماية أثناء تأدية مهامهم.

ولقد انتشر العنف المدرسي في المجتمع المغربي كغيره من المجتمعات مما ينبئ بقدوم أحداث خطيرة وكارثية على المجتمع بأسره، والعنف المدرسي يعتبر مشكلة معقدة لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد بل تقف وراءها العديد من الأسباب والدوافع، ومن تم لابد من دراسة هذه الدوافع والأسباب الأساسية الكامنة وراء مشكلة العنف المدرسي بقصد تحديد الطرق والاستراتيجيات الوقائية والتدخلات

العلاجية الفعالة وذلك من أجل خلق بيئة مدرسية آمنة وفعالة، تقوم بالوظائف المنوطة بها وذلك لأن التساهل في مواجهة العنف المدرسي يترتب عليه زيادة العنف بوجه عام في المجتمع.

تعاريف العنف المدرسي:

ورد في لسان العرب لابن منظور أن العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق... واعتنف الأمر: أخذه بقوة، وفي الحديث: "إن الله تعالى يعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف". أي الشدة والمشقة. أما العنيف فهو الذي لا يحسن الركوب، وليس له رفق بركوب الخيل وقيل الذي لا عهد له بركوب الخيل[1].

ولفظة La violence الفرنسية قريبة من معنى Violentia اللاتينية التي تعني الغلظة والقوة الشديدة، وهي مشتقة من Vis أي القوة الفيزيائية أو كمية ووفرة شيء ما، وهو معنى على صلة بلفظة bia في اليونانية أي القوة الحية[2].

وفي معجم Le Robert يتخذ العنف طابعا تصادميا مع الآخر، ضدا على إرادته باستعمال القوة أو التهديد. وقد يتخذ صبغة الإجبار أو الضغط أو التأديب والقسوة...[3]

وتحتفظ الدلالة الفلسفية لمفهوم العنف بدلالاته اللغوية، وهكذا نجد "لالاند" في معجمه الفلسفي يرى بأنه سمة ظاهرة، أو عمل عنيف بالمعاني، وهو الاستعمال غير المشروع أو على الأقل غير القانوني

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، المجلد التاسع، بيروت، دار صادر، طبعة 1990، ص 257.

[2] رضوان، جودت زيادة: خطاب العنف، مقاربة، نفسية انتروبولوجية، القاهرة، مجلة دراسات عربية، العدد 2، 1998، ص:96.

[3] Le Robert, Tome sixiéme, Paris, société de nouveau littré,1978, p:818.

للقوة، ويربطه بالانتقام الذي هو الثأر والعقاب، وهو أيضا ردة فعل عفوية من الضمير الأخلاقي المهان[1].

أما من الناحية النفسية فقد رأى "مصطفى حجازي" بأن العنف هو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين، حيث يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته. والعنف هو الوسيلة الأكثر شيوعا لتجنب العدوانية التي تدين الذات الفاشلة بشدة، من خلال توجيه هذه العدوانية إلى الخارج بشكل مستمر أو دوري، وكلما تجاوزت حدود الاحتمال الشخصي[2].

وفي نفس المنحى الذي ذهب إليه "فرج عبد القادر طه" والذي يؤكد على أنه السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب والتقتيل للأفراد والتكسير والتدمير للممتلكات، واستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره[3].

والنظريات الاجتماعية تنظر إلى العنف على أنه جزء لا ينفصل عن السيرورة والتطور الإنساني، فالمجتمعات التي لا تعرفه هي مجتمعات ميتة كما تقول "لوسي مير" الباحثة الإنجليزية. وعلى هذا الأساس فهو يهدف إلى إحداث التغيير بقدر ما يواجه التغيير بالرفض[4].

---

[1] لالاند، أندريه: موسعة لالاند الفلسفية، باريس، ترجمة أحمد خليل، منشورات عويدات، 1996، ص:1554.

[2] حجازي، مصطفى: التخلف الاجتماعي، القاهرة، طبعة 8، المركز الثقافي العربي، 2001، ص:165.

[3] فرج، عبد القادر طه: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الكويت، الطبعة 1، دار سعادة الصباح، 1993، ص:551.

[4] زحلاوي إلياس، المجتمع والعنف، بيروت، الطبعة 2، المؤسسة الجامعية، 1985، ص، 96.

ويعتبر "ج. فرويند" العنف بأنه القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخيراتهم بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع والهزيمة[1].

أما"ج. لافو" فإنه يضيف إلى الأذى الجسدي الضغط المعنوي الذي يرتكز على قوة تتحفز للانطلاق بعنف[2].أما"ر.ريمون" فيربط العنف بالحرية حيث هو كل مبادرة تتدخل بصورة خطرة في حرية الآخر، وتحاول أن تحرمه حرية التفكير والرأي والتقدير[3].

ويخلص "بيير فيو" إلى تعريف خاص، حيث يقول: العنف ضغط جسدي أو معنوي ذو طابع فردي أو جماعي ينزله الإنسان بالإنسان، بالقدر الذي يتحمله على أنه مساس بممارسة حق أساسي، أو بتصوره للنمو الإنساني الممكن في فترة معينة[4].

ويعرف العنف أيضا في جانب آخر بأنه استجابة في شكل فعل عنيف تكون مشحونة بانفعالات الغضب والضيق والهياج والثوران، والتي تنتج عن عملية إعاقة أو إحباط تحول دون تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد[5].

ومن هذه التعريفات السالفة نستخلص أن العنف ليس مجرد التعدي جسديا على الغير بل هو ممارسة تشمل العديد من الأشكال والأنواع أي للعنف وجه مادي وآخر معنوي.

العنف المدرسي: خصائصه وأنواعه

---

[1]نفس المرجع السابق، ص:141.

[2]نفسه، ص:142.

[3]نفسه، ص:148.

[4]-نفس المرجع السابق، ص:149.

[5]- طه، عبد العظيم حسين وسلامة، عبد العظيم حسين: استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2010، ص ص: 18و19.

تعد المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة التي يواصل الطفل فيها نموه النفسي والاجتماعي وإعداده للحياة المستقبلية، فلا يقتصر دورها على تزويد الطلاب بالمعارف والمعلومات وحدها فحسب، بل تلعب دورا محوريا في المجتمع، لما تساهم به في نمو الأطفال وتشكيل شخصياتهم وتنشئتهم اجتماعيا، حيث تعمل على تزويدهم بالمهارات والقيم والاتجاهات الاجتماعية التي يحتاجونها في حياتهم والتي تمكنهم من التعامل الايجابي مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها.

ويمكن تصنيف **أنواع العنف الممارس داخل المدرسة،** إلى:

- العنف اللفظي: كالتهجم اللفظي، والسب، والنكتة، والسخرية، والتهكم...

- العنف الفعلي: ويقوم على استعمال العنف الجسدي أو أسلحة أو أدوات أخرى كالضرب مثلا، ويهدف إلى إلحاق الأذى الجسدي بالآخر.

- العنف السلوكي والأخلاقي: وهو مرتبط بالسلوك الأخلاقي والقيمي ويتمثل هذا النوع من العدوان في القيام بتصرفات وحركات ومواقف سلوكية لا أخلاقية ومثيرة وتلحق الأذى بالآخرين.

وتنتشر هذه الأنواع الثلاثة في المجال المدرسي بالمغرب، مع الاتجاه أكثر إلى استعمال العنف الجسدي وذلك في السنوات الأخيرة.[1]

أما مظاهر هذا العنف المدرسي فإنها تتخذ عدة أشكال أبرزها:

- عنف ضد الأنا: حيث يهمل التلميذ ذاته ولا يعتني بنفسه مطبقا بهذا السلوك قاعدة "خالف تعرف". كما يحاول إظهار تمرده ورفضه للواقع.

[1]- عدس، عبد الرحمان وطوق، محيي الدين: المدخل إلى علم النفس، جون وايلي وأولاده، نيويورك، الطبعة 2، 1986، ص:201.

- العنف المادي: ويتمثل في الكتابة على المقاعد والجدران والمراحيض، ثم يتطور إلى تكسير الطاولات والسبورة وتحطيم الزجاج والمصابيح والمآخذ الكهربائية...
- العنف ضد الزملاء: احتقار الغير وكراهية التلاميذ النجباء والمثاليين في سلوكهم ومواظبتهم واتهامهم بالتملق والأنثوية والجبن، وتزعم جماعة معينة والعمل على تشكيل حلف الرافضين وتوجيهه ضد الغير.
- العنف ضد المدرس: ويتم ذلك بشكل تدريجي ووفق خطوات مضبوطة تبدأ بدراسة شخصية المدرس وخلق بعض المشاكل قصد استفزازه وقياس درجة ردة فعله، ثم جس نبضه بواسطة تقنيات التشويش والغش وعرقلة السير الدراسي وأخيرا استغلال الفرصة المواتية لتجربة العنف وفرض قواعد لعبة جديدة[1].

يجب التمييز بين العنف المدرسي والعنف في المدرسة، وذلك لأن العنف في المدرسة يتعلق فعلا بأحداث عنيفة تحدث في المدرسة، ولكنه قد لا يكون ناتجا عن تجارب وخبرات مدرسية مثل مشاجرات العصابات المدرسية، أما العنف المدرسي على الجانب الآخر فهو يتعلق بأعمال العنف التي تحدث نتيجة للخبرات المدرسية المؤلمة والسلبية، مثل رد الفعل على انخفاض الدرجات أو على العلاقات السلبية مع الأقران.

ويعتبر العنف المدرسي من أهم أنواع وأشكال العنف العام، حيث أنه هو الخطر الذي يواجه طلاب المدارس وفريق عملها سواء في المدرسة أو خارجها، أو أثناء قيامهم بأنشطة ترتبط بالمدرسة من خلال قيام أحد الأطراف بالاعتداء عليهم لفظيا أو بدنيا أو نفسيا، أو اختلاق الصراعات أو الاضطرابات السلوكية أو السلوك غير

---

[1]- عياشي يوسف: قضايا في التربية والتكوين بالمغرب، الدار البيضاء، السلسلة البيداغوجية 24، دار الثقافة، 2000، ص ص: 59 و60.

الاجتماعي، رغبة في تخويف المدرس أو الطلاب أو ممارسة أي لون من ألوان الضغط النفسي والمعنوي عليهم من قبل الأفراد القائمين بالعنف المدرسي داخل وخارج المدرسة.

ويظهر العنف المدرسي في عدة أنماط مختلفة تتضمن عنف الطالب تجاه زملائه الطلاب من قبيل السب والشتم والضرب وغيرها، وعنف المدرس تجاه مدرس آخر وعنف المدرس تجاه الطلاب وعنف الطالب تجاه بعض المدرسين، بمعنى أن العنف في المدارس قد يحدث بين الطلاب بعضهم البعض وقد يصدر من طالب تجاه بعض المدرسين، حيث يتطاول على مدرسه وقد يتشاجر معه أو حتى يصل الأمر إلى ضرب المدرس. ونظرا لحدوث العنف تجاه بعض المدرسين من جانب الطلاب أصبح هناك ما يعرف ب"أعراض المدرس المضروب" Batteredteacher syndrome، ويشير هذا المصطلح إلى تشكيلة واسعة من الضغوط التي يعانيها المدرس من جراء العنف الصادر نحوه من بعض الطلاب، والتي تتضمن الأعراض النفسية مثل القلق واضطرابات النوم والصداع والاكتئاب وارتفاع ضغط الدم واضطرابات الأكل وغيرها، وطبقا لإحصائية المركز الدولي للتعليم كما أشار "جولدشتينGoldstein" (1997) إلى أن واحد من بين كل خمسة مدرسين في المجتمع الأمريكي يساء معاملته لفظيا من بعض الطلاب في المدرسة وحوالي 8% منهم يتعرضون للتهديد وحوالي 2% منهم يعتدى عليهم جسميا. وهكذا فإن الطلاب وحدهم لم يكونوا ضحايا العنف في المدرسة بل قد يكون بعض المدرسين من ضحايا العنف المدرسي أيضا فنرى أن بعض الطلاب يقللون من احترامهم للمدرسين وتكون تصرفاتهم عنيفة لفظيا نحوهم، كاستعمال للكلمات الجارحة من قبيل السب والشتم، وقد يتعدى الأمر ذلك إلى العنف المادي (الضرب)[1].

---

[1]- طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين: مرجع سابق، ص ص:24و25.

الاتجاهات النظرية المفسرة للعنف المدرسي:

توجد عدة نماذج واتجاهات نظرية مختلفة تفسر سلوك العنف بوجه عام في المدرسة ويمكن تصنيفها كما يلي:

1) المنظور الفينومينولوجي (الظاهرياتي):

هنالك عدة نظريات تفسر العنف المدرسي ويأتي على رأس هذه النظريات نظرية هرمية الحاجات عند "ماسلوMaslow. A"، وتشير هذه النظرية إلى أن الفرد في سياق نموه وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين يكتسب الكثير من الحاجات النفسية كالحاجة إلى الحب والأمن والتقدير الاجتماعي وغيرها من الحاجات النفسية التي وضعها في شكل مدرج هرمي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية وينتهي بالحاجة إلى تحقيق الذات في قمة الهرم، وأنه لابد من ضرورة إشباع هذه الحاجات حتى يشعر الفرد بالتوافق النفسي والاجتماعي، ولكن عندما يكون الفرد محروما من إشباع حاجاته النفسية وخاصة الحاجة إلى الأمن فإن ذلك ينعكس على سلوكه، وبالتالي يترتب على عدم الإحساس بالأمن والشعور بالنقص وعدم الكفاءة الشخصية والاجتماعية، وبالتالي يشارك في سلوكيات غير مرغوبة اجتماعيا كالعدوان والعنف. وعلى هذا يرى "ابراهام ماسلو" أن العنف هو سلوك يلجأ إليه الفرد نتيجة للفشل في إشباع حاجاته النفسية خاصة الحاجة إلى الأمن[1].

2) المنظور السيكودينامي:

تشير "هورني" إلى أن الشعور بعدم الأمن النفسي يؤدي إلى القلق الأساسي وقد أطلقت عليه القلق الأساسي، لأنه ينشأ في المرحلة الأولى من حياة الطفل نتيجة لاضطراب العلاقة بين الطفل ووالديه، وترى "هورني" أن القلق يرجع إلى الشعور بالعجز والعداوة والعزلة، وهذه العوامل ناشئة عن شعور الطفل بعدم الأمن النفسي. ولقد أخذ

---

[1]- نفس المرجع السابق، ص: 83و84.

"أدلرAdler" منحى مختلف مؤكدا على فكرة الشعور بالنقص والتي تعني نقص الثقة والكفاءة، حيث أن النقص قد يكون عضويا وقد يكون نفسيا واجتماعيا. وتشير نظرية "أدلر" عن الشعور بالنقص إلى أن جميع الأفراد يبدءون حياتهم بالشعور بالنقص، حيث يولد الفرد عاجزا عن رعاية نفسه وإطعامها ومن ثم يعتمد على الآخرين في إشباع حاجاته، وأن هذا الشعور بالنقص يستثير لدى الطفل رغبة قوية في السعي نحو القوة والتفوق من أجل التغلب على الشعور بالنقص وإثبات الذات، وعليه فإن العنف أو العدوان هو وسيلة للتغلب على الشعور بالنقص والسعي نحو القوة والتفوق، فالفرد عندما يشعر بالعجز والدونية وعدم الكفاءة فإن تقديره لذاته يكون منخفضا، ومن ثم فإنه يسعى للتغلب على هذه المشاعر من خلال القيام بأفعال عنيفة وعدوانية لكي يحصل على القوة والتفوق، وغالبا ما يكون السلوك الصادر عن الشعور بالنقص قهري مثل العدوان والاستعلاء والزهو والتظاهر، ومن العوامل التي تلهب الشعور بالنقص لدى الطفل أن يكون هناك عاهة جسمية أو فشل وإحباط شديد لحاجة الطفل في التعبير عن ذاته وتوكيدها، ومن ثم فقد يتولد العنف من الشعور بالنقص لدى الفرد حين يشعر أنه أقل من مستوى زملائه الآخرين، وبالتالي يقابل هذا النقص بالعنف تجاه كل من يوجهون له إهانة بسبب هذا النقص[1].

3) المنظور السلوكي:

تفسر النظرية السلوكية العنف من منظور السبب والنتيجة، فهي ترى أن البيئة هي المحدد الرئيسي في تشكيل سلوك الفرد، وأن شخصية الفرد تتشكل من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية داخل هذه البيئة، وأن التعلم يشكل جوهر هذه العملية النمائية، حيث ركز "واطسون" رائد المدرسة السلوكية،

---

[1]- نفس المرجع السابق، ص ص: 85و86.

على دراسة البيئة باعتبارها ذات أثر فعال في تشكيل السلوك، متجاهلا العوامل الوراثية ودورها في تشكيل ونمو شخصية وسلوك الفرد، ويرى أنصار هذه النظرية أن السلوك يتحدد بواسطة البيئة التي يعيش فيها الشخص، وأن الظروف المادية والاجتماعية داخل البيئة هي التي تؤثر في تحديد السلوك وأن تأثير البيئة يمتد إلى السلوك الداخلي (التفكير والمشاعر) وأيضا إلى السلوك الخارجي، فهي تهتم بتأثير البيئة على سلوك الفرد، أي أن البيئة هي التي تسهم في تشكيل السلوك العنيف.

وعلى هذا ذهب "سكينرSkinner" إلى أن الفرد بوصفه كائنا عضويا، يكتسب حصيلة السلوك نتيجة الوراثة والبيئة وأن التعلم يمثل الجوهر في هذه العملية النمائية، ويسهم في تشكيل الشخصية وتنظيم العلاقة الوظيفية بين البيئة والسلوك، وأن سلوك الفرد متعلم من خلال التفاعل مع الآخرين، ولذلك يرى أنصار المدرسة السلوكية أن العنف شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتسابه وتعلمه، وكذلك يمكن تعديله أيضا وفقا لقوانين ومبادئ التعلم، ولقد استخدمت السلوكية نوعين من التعلم لتفسير السلوك الإنساني وأعني بذلك التشريط الاستجابي (الكلاسيكي) والتشريط الإجرائي[1].

4) المنظور المعرفي:

نظرية تجهيز (تناول) المعلومات الاجتماعية (Socialinformationprocessing) لقد ظهر اتجاه تكوين وتجهيز المعلومات ضمن مجموعة الاتجاهات الحديثة التي ارتبطت بتطور نظرية المعلومات، ويهتم هذا الاتجاه بتفسير كيفية تكوين وتناول المعلومات لدى الفرد، تلك المعلومات التي يكون مصدرها البيئة التي يعيش فيها، وتحول هذه المعلومات إلى مجموعة من العمليات النفسية، التي بدورها تتحول إلى نماذج مختلفة من السلوك.

---

[1]- نفس المرجع السابق، ص ص: 87و88.

وتشير نظرية تجهيز المعلومات الاجتماعية إلى أن الطفل أو المراهق العدواني والعنيف تكون لديه أخطاء إدراك المثيرات البيئية، وفي صياغة وتشكيل التوقعات عن سلوك الآخرين والبحث عن الاستجابات الممكنة، وكذلك أيضا أخطاء في تقرير الاستجابة الملائمة وتفعيل الاستجابة التي تم اختيارها، فخبرات التعلم الاجتماعي والاستدعاء الانتقائي للمثيرات العدائية ربما تؤدي إلى توقعات محرفة لدى الفرد عن الآخرين، ولذلك يستجيب الفرد بطريقة عدائية نحوهم، فالاعتقادات عن قيمة السلوك العدواني والتوقعات عن قدرة وفاعلية الشخص على تفعيل وتمخرج السلوكيات العدوانية والعنيفة تشكل جانب هام في المعارف الاجتماعية التي ترتبط بالعنف. فالمراهق العنيف يكون لديه قصور في حل المشكلات الاجتماعية ولديه اعتقادات محرفة تدعم وتبقي على السلوك العنيف لديه، من قبيل أن العنف هو سلوك مشروع ويزيد من تقدير الذات، ولذلك فإن المراهق العنيف، مقارنة بالمراهق غير العنيف، الذي تكون لديه صعوبة في كف الحفزات العدوانية، ويكون على ثقة بأن السلوك العنيف إما يلقى إثابة من الآخرين أو يخفض من السلوك التنفيري أو السلبي الذي قد يصدر عن الآخرين نحوه. ويوضح نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعي الذي قدمه "Dodge" القصور في العمليات المعرفية والتجهيزات العدائية التي يظهرها الطفل العدواني أو العنيف في مواقف حل المشكلات الاجتماعية[1].

5) <u>ثقافة العنف:</u>

من المداخل الحديثة في تفسير ظاهرة العنف، ذلك الذي يُبنى على افتراض وجود ثقافة للعنف تجسد اتجاهات المجتمع نحو العنف، مثل تمجيد العنف في الروايات ووسائل الإعلام، واعتناق معايير اجتماعية تقوم على أفكار مثل "الغاية تبرر الوسيلة"، وأيضا إذكاء قوانين

---

[1]- نفس المرجع السابق، ص: 91و92.

التنافس في التعاملات الاقتصادية والاجتماعية على النحو الذي يجعله القانون الأساسي للبقاء، مما يزيد معه العنف. وبالتالي تصبح النتيجة النهائية وجود ثقافات أساسية أو فرعية تمجد العنف وتقره شريعة بينها وتبرز نماذجه في المجتمع[1].

6) الذكورة والعنف:

في ضوء هذه النظرية فإنه يُعزى إلى الهرمونات الذكرية (الأندروجين) بأنها السبب المباشر لوقوع العنف بدرجة أكبر بين الذكور. وفي الدراسات على الحيوانات لوحظ أن خصاء الذكور يقلل من العنف بينهم. وأحيانا تجري بعض السجون في بعض بلاد العالم عمليات خصاء لنزلائها من أصحاب السلوك العنيف، والتي يفترض أن يتم إجراؤها بموافقتهم، ولكن هذا يطرح سؤالا مؤداه ما تفسير ظهور حالات من السلوك العنيف بين الإناث؟ إن لم يكن للبيئة الفيزيقية والاجتماعية دورا مُهيئا لذلك[2].

عرض بعض الاستراتيجيات والبرامج المطبقة لمواجهة العنف المدرسي

توجد العديد من البرامج والاستراتيجيات التي تستخدم في مساعدة الأطفال والمراهقين على خفض العنف في المؤسسات التعليمية، ومعظم هذه البرامج والاستراتيجيات تتطلب تضافر الجهود والتعاون بين إدارة المدرسة والمدرسين والطلاب وأسرهم والمجتمع ككل.

وسنقوم بعرض بعض البرامج التي تم تطبيقها في مؤسسات تعليمية، وعرفت نجاحا ملموسا في التقليص من ظاهرة العنف المدرسي.

---

[1]-الجوهري، محمد والسمري، عدلي: المشكلات الاجتماعية، القاهرة، منشرات مهد البحوث والدراسات، 2010، ص:147.

[2]- نفس المرجع السابق، ص:148.

1- المراقبة الصامتة:

برنامج المراقبة الصامتة يركز على احتياجات الطلاب التي تتعلق بتقدير الذات وبالدعم الانفعالي من الكبار، ويعتمد هذا البرنامج على افتراض أن بعض الطلاب لا يتلقون دعما انفعاليا من الكبار في منازلهم أو في المجتمع، ومن ثم يعاني هؤلاء الطلاب من انخفاض تقدير الذات، وعندما تشترك هذه العوامل والتي تتمثل في انخفاض تقدير الذات لدى الطلاب ونقص الدعم والمساندة من الآخرين المحيطين بهم مع التجارب والخبرات المدرسية غير الملائمة، فإنها جديرة بأن تجعل هؤلاء الطلاب يميلون إلى القيام بسلوكيات عنيفة في المدرسة. ولقد اعتمد اختيار الطلاب في هذا البرنامج على عدد من المعايير التي تعامل معها المدرسون في المدرسة بأكملها. وطلب من المدرسين محاولة إقامة علاقات دالة مع الطلاب تقوم على الثقة المتبادلة، وذلك عن طريق بناء هذه العلاقات يوميا أو مساعدة الطلاب في الواجبات المنزلية وتناول الغذاء أو تنفيذ بعض المشروعات والفعاليات المدرسية معهم، وقد تبين أنه عند تقديم الاهتمام والرعاية والخدمات لهؤلاء الطلاب، لن يكونوا في حاجة إلى القيام بالسلوكيات السلبية التي يعتبر العنف المدرسي نوعا منها[1].

2- برامج التدريب على إدارة الغضب وحل المشكلات:

تستهدف مساعدة الطلاب على خفض سلوك العنف، إذ أن الطلاب الذين يتدربون على إدارة الغضب ينخفض سلوك العنف لديهم سواء كان في المنزل أو المدرسة، ومن تم يتعلمون مهارات ضبط الذات، وعلى الرغم من أن الطلاب يستفيدون من التدريب على إدارة الغضب إلا أن فاعلية هذا التدخل تعتمد على عدة عوامل، منها طول العلاج إذ تعتمد فاعلية التدريب على إدارة الغضب على عدد من الجلسات التي تعطى للطلاب، وكلما كان عدد الجلسات اثني عشر

[1]- طه، عبد العظيم حسين وسلامة، عبد العظيم حسين: مرجع سابق، ص:217و218.

جلسة فأكثر، كلما أدى ذلك إلى حدوث تغيرات واضحة في عدوانية الطلاب.

أ- التدريب على إدارة الغضب:

لا شك أن التدريب على إدارة الغضب له تأثير إيجابي على خفض سلوك العنف والعدوان لدى الطلاب وزيادة تقدير الذات والتعبير عن الانفعالات بطريقة ملائمة، وفي التدريب على إدارة الغضب يتعلم الطلاب استراتيجيات هامة، مثل مهارات حل المشكلات التي تمكنهم من التحكم في غضبهم عند مواجهة مواقف الصراع، ولهذا تستهدف برامج التدريب على إدارة الغضب تنمية القدرة لدى الطلاب على فهم وإدراك اتجاهات الآخرين، وأن يضع الفرد نفسه في مكان الآخرين، وتعلم الطلاب أن يكونوا على وعي بالحالة الجسمية والانفعالية لديهم عندما يواجهون الغضب، ومساعدة الطلاب على تعلم ضبط الذات والتحكم في غضبهم. وفي التدريب على إدارة الغضب تستخدم فنيات عدة، مثل فنيات التدريب على الاسترخاء وفنية إيقاف التفكير والتدريب على مهارات حل المشكلة، كما يتضمن التدريب على إدارة الغضب وفنيات المناقشة الجماعية ولعب الدور ونمذجة السلوك الملائم اجتماعيا.

ب- التدريب على حل المشكلات:

برامج واستراتيجيات التدريب على مهارات حل المشكلة تساعد الطلاب على اتخاذ القرارات، وذلك من خلال مساعدتهم على تحديد آرائهم ومواجهة ضغوط الأقران وتوليد استجابات سلوكية بديلة وإيجابية عوضا عن الاستجابات العنيفة، ويتضمن التدريب على مهارات حل المشكلة عدة خطوات، وهي تنحصر في تحديد المشكلة ثم توليد الحلول البديلة ودراسة نتائج كل حل ثم اختبار الاستجابة السلوكية الفعالة وتقويم نتائج هذه الاستجابة[1].

---

[1] - نفس المرجع السابق، ص ص: 219و220.

3- برامج واستراتيجيات التدريب على حل الصراع:

وهي تستهدف تعليم الطلاب أساليب فعالة للتعامل مع الصراعات البينشخصية والتغلب عليها والوصول إلى حلول ملائمة لهذه الصراعات، وتستخدم هذه البرامج عدة فنيات مثل أساليب التفاوض والوساطة والإقناع واتخاذ القرارات لإيجاد الحلول الإيجابية لصراعاتهم، كما تستهدف تعليم الطلاب حل الصراعات باستخدام الأنشطة المتضمنة في المنهج المدرسي، وذلك عن طريق جعل المدرسين ينمذجون السلوكيات المقبولة اجتماعيا للطلاب، كما تتضمن هذه البرامج أيضا تدريب المدرسين وإعطاؤهم دروسا أسبوعية على كيفية حل الصراعات التي تنشأ بين الطلاب داخل الفصل الدراسي، ومما قد يساعد الطلاب على السلوك بطريقة غير عنيفة في حل صراعاتهم ويساعدهم على تعلم المهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلة، ويخفض من الغضب ويتعلم المدرسون مهارات إدارة الفصل[1].

4- برامج واستراتيجيات التدريب على المهارات الاجتماعية:

تركز على تعلم السلوك الإيجابي الاجتماعي من خلال استخدام عدة فنيات، مثل المحاضرات والمناقشات والنمذجة والبروفة السلوكية والتغذية الرجعية. فالتدريب على المهارات الاجتماعية يساعد على خفض سلوك العنف لدى الطلاب، وكذلك أيضا خفض معدلات تعاطي المخدرات بينهم. ولقد ثبت أيضا أن التدريب على المهارات الاجتماعية يؤثر بشكل فعال على العديد من المجالات المدرسية مثل تحسين الدرجات لدى الطلاب وتحسين المشاركة في الأنشطة المدرسية، إضافة إلى التقليل من السلوكيات المستهجنة وغير الملائمة داخل الفصل الدراسي مثل الاندفاعية والعدوان. كما أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية تستهدف تعليم الطلاب السلوكيات

---

[1]- نفس المرجع السابق، ص ص: 220و221.

الإيجابية والاجتماعية، مثل التعاون والإمباثية والإيثار وغيرها من السلوكيات الاجتماعية، وذلك عن طريق لعب الدور وتعلم الطلاب أيضا التعبير عن الشكاوى لديهم والاستجابة لمشاعر الآخرين والبعد عن العراك والمشاجرات والاهتمام بمساعدة الآخرين والتعامل مع ضغوط جماعة الأقران ومساعدة الطلاب على تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب الآخرين والآباء والمدرسين، لما لهذه العلاقات الاجتماعية الإيجابية من أثر فعال في خفض النزعة نحو السلوك العنيف، كما تستهدف تشجيع الطلاب وتدريبهم على مهارات الحياة[1].

5- برامج الوقاية من تعاطي المخدرات:

هي برامج تعليمية وتربوية تقدم للطلاب للوقاية ولمقاومة تعاطي المخدرات، وخاصة إذا كان تعاطي بعض الطلاب للمخدرات والكحوليات هو السبب وراء قيامهم بسلوك العنف، وتستهدف هذه البرامج تقديم معلومات وعقد المحاضرات والندوات للطلاب داخل المدرسة، والتي تتناول الآثار السلبية المترتبة على تعاطي المخدرات والكحوليات، مع التشجيع على اتخاذ القرار بالإقلاع عنها وتعليم الطلاب المناهج الوقائية التي تحميهم من تعاطي المخدرات، حيث تسعى برامج تعاطي المخدرات إلى التركيز على تعليم الطلاب المهارات التي تساعدهم على مواجهة ضغوط الأقران والصحبة السيئة التي تدفع بهم إلى الإدمان. هذا من ناحية، وتعليم الآباء ومساندتهم في التأكيد على أخطار ومضار تعاطي المخدرات، وما يترتب عليها من آثار سلبية نفسية واجتماعية وصحية على الفرد والمجتمع من ناحية أخرى[2].

---

[1]- نفس المرجع السابق، ص ص: 222و223.

[2]- نفس المرجع السابق، ص ص: 223و224.

خلاصة:

العنف المدرسي ظاهرة اجتماعية، ليست محصورة داخل المجال المدرسي، وإنما هي نتاج عوامل اجتماعية وثقافية واقتصادية... عملت على تفشي هذه الظاهرة في المؤسسات التعليمية المغربية، مما يؤدي إلى عواقب خطيرة سواء على النظام التعليمي أو على المجتمع المغربي ككل.

ومن أجل التصدي لهذه الظاهرة، يجب توفير الظروف الاجتماعية والثقافية القيمية والتعليمية الملائمة، وذلك عن طريق تحمل المسؤولية من قبل كافة المؤسسات الاجتماعية، كالأسرة والمدرسة والإعلام والدولة ودور العبادة والمجتمع المدني...

كل من موقعه لجعل مؤسساتنا التعليمية مجالا للتربية والتعلم والإبداع والسمو الأخلاقي والفكري والمعاملة الإنسانية بين الأطراف المكونة لها، وذلك لتقوم بدورها المجتمعي المتمثل في تأهيل العنصر البشري من أجل رقي وتقدم مجتمعنا.

والعنف المدرسي هو ظاهرة اجتماعية تتضمن دلالات رمزية واجتماعية، تعبر بعمق عن التغيرات البنيوية العميقة التي يعيشها المجتمع المغربي بصفة عامة والتلميذ بصفة خاصة. ولا يمكن فهم صيرورتها وديناميتها، ولا يمكن تفسيرها إلا بالرجوع إلى التغيرات البنيوية التي حدثت على مستوى بنية النظام التعليمي بصفة خاصة، وبنية النظام المجتمعي بصفة عامة. وظاهرة العنف المدرسي ليست ظاهرة معزولة، وإنما تعبر عن مضامين اجتماعية ورمزية وقيمية وثقافية، كما تعبر وفي نفس الوقت، عن تغييرات بنيوية عميقة يعيشها المجتمع المغربي، وتظهر هذه التغييرات في بعض جوانبها السلبية على مستوى إنتاج نسق قيمي نفعي براغماتي توفيقي يقوم على ميكانيزمات التبرير الأخلاقي «الانتهازي»، والاستسلام للضغوط

الاجتماعية، ويؤدي في الأخير إلى الفردانية السلبية والأنانية والعدوانية والانتهازية والمصلحة الضيقة، بدون التفكير في العواقب.

بيبليوغرافيا:

- ابن منظور: لسان العرب، المجلد التاسع، بيروت، دار صادر، طبعة 1990.
- رضوان، جودت زيادة: خطاب العنف، مقاربة، نفسية انتروبولوجية، القاهرة، مجلة دراسات عربية، العدد 2، 1998.
- لالاند، أندريه: موسعة لالاند الفلسفية، المجلد، باريس، ترجمة أحمد خليل، منشورات عويدات، 1996.
- حجازي، مصطفى: التخلف الاجتماعي، القاهرة، طبعة 8، المركز الثقافي العربي، 2001.
- فرج، عبد القادر طه: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الكويت، الطبعة 1، دار سعادة الصباح، 1993.
- زحلاوي إلياس، المجتمع والعنف، بيروت، الطبعة 2، المؤسسة الجامعية، 1985.
- طه، عبد العظيم حسين وسلامة، عبد العظيم حسين: استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2010.
- عدس، عبد الرحمان وطوق، محيي الدين: المدخل إلى علم النفس، جون وايلي وأولاده، نيويورك، الطبعة 2، 1986.
- عياشي يوسف، قضايا في التربية والتكوين بالمغرب، الدار البيضاء، السلسلة البيداغوجية 24، دار الثقافة، 2000.
- الجوهري، محمد والسمري، عدلي: المشكلات الاجتماعية، القاهرة، منشرات مهد البحوث والدراسات، 2010.
- Le Robert, Tome sixiéme,Paris ,société de nouveau littré, 1978.

الفكر التربوي عند العلامة فريد بن الحسن الأنصاري

د. لخلافة متوكل

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن اتبع هداه، وبعد: فإني سعيد أن أتناول في هذا المقال" الفكر التربوي عند الدكتور فريد الأنصاري رحمه الله"، وذلك أني تتلمذت على يديه، وتأثرت بطريقته في التربية والتدريس، فهو مقال في العلاقة بين الأستاذ والمتعلم...

وسأعالجه في عنصرين: الأول أقدم فيه سيرة ذاتية وعلمية عن الرجل الفريد، والثاني أبين فيه جوانب من فكره التربوي وآثاره التربوية.

أولا: العلامة فريد الأنصاري: سيرته وحياته

هو العلامة فريد بن الحسن الأنصاري الخزرجي السجلماسي، ولد بإقليم الرشيدية (أنيف) عام 1380هـ/1960م[1]، قضى طفولته بمدينة الجرف، وبها تلقى تعليمه الابتدائي، وتابع تعليمه الإعدادي بمدينة أرفود، قبل أن ينتقل إلى مدينة كلميمة لإتمام دراسته بالتعليم الثانوي[2]، وكان ذلك بثانوية غريس واسمها اليوم ثانوية محمد الخامس التأهيلية.

التحق سنة 1981 بشعبة الدراسات الإسلامية، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز بفاس، وهي يومئذ شعبة حديثة فتية، إذ لم يمر على تأسيسها إلا موسما واحدا. وبعد حصوله على الإجازة التحق بما كان يسمى "سلك تكوين المكونين"، حيث تخرج أستاذا جامعيا، اشتغل في البداية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية في الفترة (1987_ 1994)، ثم انتقل إلى كلية الآداب والعلوم الإنسانية

---

[1]- انظر غلاف كتاب: بلاغ الرسالة القرآنية من أجل إبصار لآيات الطريق: الدكتور فريد الأنصاري.

[2]- انظر جريدة المحجة : عدد خاص عن الدكتور فريد الأنصاري ص: 22

بمكناس، وهنا بدأت رسالته التربوية تزدهر وتتنوع وتلقي بثمراتها على كل المؤسسات (مساجد، جمعيات، ملتقيات، مناسبات...).

- حاصل على دكتوراه الدولة في الدراسات الإسلامية، تخصص أصول الفقه، من جامعة الحسن الثاني كلية الآداب بالمحمدية.
- حاصل على دبلوم الدراسات العليا، تخصص أصول الفقه من جامعة محمد الخامس، كلية الآداب، الرباط.
- حاصل على دبلوم الدراسات الجامعية العليا (نظام تكوين المكونين)، *الماجستير* في الدراسات الإسلامية، من جامعة محمد الخامس، كلية الآداب، الرباط.
- عضو المجلس العلمي الأعلى.
- رئيس المجلس العلمي المحلي، مكناس.
- عضو مؤسس لمعهد الدراسات المصطلحية، التابع لكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة محمد بن عبد الله، فاس.
- عضو رابطة الأداب الإسلامي العالمية.
- رئيس سابق لشعبة الدراسات الإسلامية بكلية الآداب، جامعة مولاي إسماعيل بمكناس.
- أستاذ زائر بدار الحديث الحسنية للدراسات الإسلامية العليا بالرباط.
- أستاذ بمركز تكوين الأئمة والمرشدات بوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالرباط.
- رئيس وحدة "الفتوى والمجتمع ومقاصد الشريعة" بكلية الآداب بمكناس.
- رئيس وحدة الدكتوراه: *"الاجتهاد المقاصدي: التاريخ والمنهج"*، بكلية الآداب بمكناس، وهي أول وحدة للدكتوراه في شعبة الدراسات الإسلامية بالكلية.
- أستاذ الفقه وأصوله ومقاصد الشريعة بكلية الآداب بمكناس.
- أستاذ كرسي التفسير بالجامع العتيق لمدينة مكناس.

من أعماله المنشورة:

- التوحيد والوساطة في التربية الدعوية
- أبجديات البحث في العلوم الشرعية: محاولة في التأصيل المنهجي
- قناديل الصلاة
- الفجور السياسي والحركة الإسلامية بالمغرب: دراسة في التدافع الاجتماعي
- المصطلح الأصولي عند الشاطبي (أطروحة الدكتوراه)
- ميثاق العهد في مسالك التعرف إلى الله
- جمالية الدين: كتاب في المقاصد الجمالية للدين
- بلاغ الرسالة القرآنية من أجل إبصار لآيات الطريق
- سيماء المرأة في الإسلام بين النفس والصورة
- البيان الدعوي وظاهرة التضخم السياسي- نحو بيان قرآني للدعوة الإسلامية
- الفجور السياسي والحركة الإسلامية بالمغرب - دراسة في التدافع الاجتماعي
- مجالس القرآن من التلقي إلى التزكية.
- مفهوم العالِمية من الكتاب إلى الربانية.
- مفاتح النور- نحو معجم شامل للمصطلحات المفتاحية لكليات رسائل النور لسعيد النورسي (تُرجم للتركية).
- الأخطاء الستة للحركة الإسلامية بالمغرب.
- الفطرية- بعثة التجديد المقبلة من الحركة الإسلامية إلى دعوة الإسلام.
- الدين هو الصلاة والسجود لله باب الفرج.

- مجالس القرآن من التلقي إلى البلاغ - مدارسات في رسالات الهدى المنهاجي للقرآن الكريم من التلقي إلى البلاغ
- *ديوان القصائد*
- كشف *المحجوب* (رواية)
- *مشاهدات بديع الزمان النورسي*
- *آخر الفرسان* (رواية)
- *عودة الفرسان* (رواية)

أساتذته:

اختار الأستاذ رحمه الله تعالى أساتذته وشيوخه فوفى الاختيار وأحسن الصحبة، يقول الإمام الشاطبي رحمه الله تعالى: (من أنفع طرق العلم الموصلة إلى غاية التحقق به أخذه عن أهله المتحققين به على الكمال والتمام ... فإذا تقرر هذا فلا يؤخذ إلا ممن تحقق به وهذا أيضا واضح فى نفسه وهو أيضا متفق عليه بين العقلاء إذ من شروطهم في العالم بأي علم اتفق أن يكون عارفا بأصوله وما ينبني عليه ذلك العلم قادرا على التعبير عن مقصوده فيه عارفا بما يلزم عنه قائما على دفع الشبه الواردة عليه فيه فإذا نظرنا إلى ما اشترطوه وعرضنا أئمة السلف الصالح في العلوم الشرعية وجدناهم قد اتصفوا بها على الكمال ...)[1]، وهذه الضوابط تنطبق على أساتذة أستاذنا، أما شيوخه قديما فيتقدمهم الإمام الشاطبي اللخمي الغرناطي الأندلسي المالكي، وخاصة كتابه الموافقات الذي يمثل المصدر الأساس لأصول الفقه ومقاصد الشريعة عند الأستاذ، فقد استوعبه وهضمه حتى لا يكاد

---

[1]-الموافقات في أصول الشريعة: لأبي إسحاق الشاطبي إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي المالكي المتوفى سنة 790هـ ، شرحه وخرج أحاديثه فضيلة الشيخ عبد الله دراز، وضع تراجمه الأستاذ محمد عبد الله دراز، خرج آياته وفهرس موضوعاته عبد السلام عبد الشافي محمد. منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى: 1422هـ /2001م.ص: 1/64- 65.

يخلو درس من دروسه أو خطبة من خطبه دون الاستشهاد به والإحالة عليه، واستطاع رحمه الله أن ييسر الكتاب تيسيرا جعل من علم أصول الفقه علما مشاعا، وعرف كيف ينزله ويخاطب بقواعده العامة والخاصة.

أما شيوخه في العصر الحديث فإمامهم في ذلك العلامة اللغوي المحقق الشاهد البوشيخي حفظه الله وسلمه، فقد تتلمذ على يديه وتحت إشرافه طيلة مرحلة الطلب بالتعليم العالي، فأشرف على بحوثه جميعها، والأستاذ حفظه الله ابتكر منهجا رصينا في البحث العلمي، وهو منهج الدراسة المصطلحية، ومنه تخرج الأستاذ الفريد، إلى أن شهد له أستاذه بالإمامة وبمنزلة العلم، واستمع إليه- أي الدكتور الشاهد البوشيخي- وهو يقول يوم مناقشته لرسالته الجامعية لنيل دكتوراه الدولة: (ثم إن فريدا الفريد لم يكن يخلق إلا للعلم والبحث العلمي... وأخيرا الحمد لله الذي أخرج من صلبي العلمي – وسيخرج إن شاء الله عز وجل- من هو خير مني)[1].

ومن هذه المدرسة التي تخرج منها انطلق في التأسيس لمدرسة على وزانها من الناحية المنهجية، فقاده ذلك إلى اعتماد وحدة الفتوى والمجتمع ومقاصد الشريعة في الدراسات العليا، ووحدة الاجتهاد المقاصدي: التاريخ والمنهج في سلك الدكتوراه، وهما معا من آثار صحبته للإمامين الشاطبي والبوشيخي، فمن فحولتهما تفحل.

وفاته :

توفي رحمه الله يوم الخميس 17 ذو القعدة 1430 هـ الموافق ل 5 نوفمبر 2009، بمستشفى سماء باستنبول بتركيا، وتم نقل جثمانه إلى المغرب، فدفن بمدينة مكناس يوم الأحد 8 نونبر 2009 بمقبرة الزيتون، بعد صلاة الظهر بمسجد الأزهر (المعروف بجامع الروى). وقد كان المسجد يومها ممتلئا عن آخره رغم كبر مساحته، إذ شيع

---

[1]- المصطلح الأصولي عند الشاطبي: لفريد الأنصاري: 8.

جنازته موكب غفير قدر بالآلاف من محبيه، الذين قدموا من مختلف المناطق من داخل المغرب وخارجه، كما امتلأت الطرقات والأزقة المؤدية للمقبرة، بل حتى أسطح المنازل لمتابعة مراسم الدفن الفريد للعلامة فريد.

ثانيا: الفكر التربوي عند فريد الأنصاري

أن حياة الدكتور فريد الأنصاري رحمه الله كلها كانت تربية، فقد عاش رحمه الله بالتربية وللتربية، وأستطيع القول إن كل كلماته، ومحاضراته، وكتاباته، وشعره ونثره، جميعها تحوم حول التربية وتتسيج بالتربية وتقصد إلى التربية، يقول رحمه الله: (وإسهاما منا في بلورة فكر تربوي أكثر نضجا، قمنا بمحاولة لدراسة أصول التربية الإسلامية، في اتجاه محاولة رسم معالم المنهاج التربوي النبوي، من خلال القرآن الكريم، والسنة المطهرة، وكذا نصوص السيرة النبوية...)[1].

إن المسألة التربوية تمثل قطب الرحى في حياته، بل إنه كان يرد أمراض الأمة إلى اختلال القضية التربوية، وفي هذا يقول: (لعله لن يخالفني الكثير، إن قلت: إن مجموعة كبيرة من أمراض العمل الإسلامي، ترجع إلى اختلال المسألة التربوية فيه، من حيث التصور، أو الممارسة، أو هما معا. ذلك أن التربية هي الإطار الأساس، الذي يتم داخله تشكيل القيادات، والجنود، على حد سواء، فهي صمام الأمان، الذي يضبط المسيرة الدعوية داخل الصف؛ اصطفاء واستيعابا، ثم ترقية وتزكية، ثم تخريجا وتأهيلا... ولذلك، وجب على مفكري الدعوة الإسلامية، ومنظريها، تعميق البحث أكثر في المسألة التربوية)[2].

ويظهر هذا الفكر التربوي الفذ في عناصر منها:

---

[1]- التوحيد والوساطة في التربية الدعوية: 6.

[2]- التوحيد والوساطة في التربية الدعوية: 5

أولا: إن الأستاذ رحمه الله عاش مربيا ربانيا بامتياز، فقد اشتغل بالتربية والتعليم بالجامعة، وفيها برز فكره التربوي والدعوي الذي سيعممه على مختلف المراكز والمؤسسات، والتربية عنده عملية معقدة وشاملة لمختلف جوانب شخصية الإنسان، يقول: (فالتربية إذن، عملية معقدة، يجب أن يراعى فيها كل ما يساعد على تمثل الإسلام في الحياة البشرية، روحيا، وعلميا، ونفسيا، واجتماعيا ورياضيا...إلخ. ومن الخطأ قصر التربية على جانب التزكية الروحية دون سواها، أو العكس.)[1]

ولا يختلف اثنان أن محاضراته ودروسه بالتعليم العالي كانت تحظى بإعجاب طلابه، فقد وفق رحمه الله في قراءة النصوص و النفوس، فكان يعرف أمراض طلبته وينزل عليهم من الأجوبة العلمية والتربوية ما يكون شفاء لها، والحق أن الشيخ رحمه الله أوتي الحكمة المشار إليها في قوله تعالى: " ومن يوت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا"[2]، ومن الحكمة معرفة حال الطلبة وما يليق بهم من العلم والمنهج،(ذلك أن المربي هو الذي يقوم بتنمية الفرد، وترقيته في مراتب التدين، والتشكيل البنيوي لشخصيته)[3].

وقد وفق رحمة الله عليه في البيان والإفهام، كيف لا وهو على علم بأن تربية الأمة إنما تكون بمنهج البيان، وهو الذي فقه رسالة الإمام الشافعي القائمة على البيان، كيف لا وهو الذي يقول: إن المصطلح هو العلم[4]، فقد كان رحمه الله يختار من المصطلحات أكثرها تحقيقا للبيان والإفهام والحمولة التربوية.

---

[1]- التوحيد والوساطة في التربية الدعوية: 9
[2]- سورة البقرة الآية: 269.
[3]- التوحيد والوساطة في التربية الدعوية: 29
[4]- المصطلح الأصولي عند الشاطبي: الدكتور فريد الأنصاري:11.

وقد ساعده على ذلك فصاحة لسانه وملكة بيانه، كل ذلك سجية لا تكلفا، فقد كان يرمي بالكلام على عواهنه من غير تكلف كما تلقاه من شيخه في أصول الفقه ومقاصد الشريعة أبو إسحاق الشاطبي حين قال: (وعلى هذا النحو مر السلف الصالح في بث الشريعة للمؤالفوالمخالف، ومن نظر في استدلالهم على إثبات الأحكام التكليفية؛ علم أنهم قصدوا أيسر الطرق وأقربها إلى عقول الطالبين، لكن من غير ترتيب متكلَّف، ولا نظم مؤلف، بل كانوا يرمون بالكلام على عواهنه، ولا يُبالون كيف وقع في ترتيبه.)[1].

وهو مع ذلك صاحب الأسلوب السهل البسيط الذي تتحقق مقاصده، فقد كان رحمه الله يقصد إلى إيصال الرسالة مهما كلف الأمر، ولذلك كان دأبه أن منزلة الأستاذ والعالم تكون بحجم الفئة التي تفهم خطابه، حسب ما أشار إليه في محاضرة ألقاها علينا في مقاصد الشريعة بمدرج مولاي إسماعيل بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بمكناس سنة 2002م.

ومن نتائج هذا المنهج أن نفع الله به طلبته وغيرهم، فقد فقهوا عنه ما قال، وتأثروا بما تلقوه منه، وإني لأذكر ونحن ندرس عنده مادة فقه المعاملات المالية وكان ذلك مساء يوم الاثنين من الساعة الثانية زوالا إلى الساعة الرابعة، أن الطلبة كانوا يحجزون مقاعدهم قبل الواحدة ظهرا، وهم يتسابقون ويتنافسون على ضمان مقعد يمكنهم من متابعة درسه.

وقد تميزت طريقته في التدريس ببراعة الاستهلال، فقد كان يعرف كيف يحضر طلبته لمسايرته والتواصل معه، فكان رحمه الله يحدد العناصر التي سيتناولها بالدراسة والتحليل والمناقشة في بداية الحصة، بل كان رحمه الله يدونها على السبورة في الغالب، أما مناقشته للدرس فقد تميزت بالمقارعة بين الأدلة الشرعية، وهو الذي

---

[1]- الموافقات: 1/ 40.

كان يخطط لصناعة الملكة الفقهية والمنهجية، وتمكين الطلبة من أبجديات البحث العلمي وتقنياته، لأن المربي عنده: (هو الذي يعلمك كيف تكون منتجا... المربي هو الذي يعلمك كيف تنمي قدراتك الذاتية، ومواهبك الشخصية)[1].

وقد وفقه الله تعالى في السيطرة على موضوع درسه والإحاطة بكل جوانبه لغة واستدلالا ومنهجا، هذا فضلا عن تفاعله مع درسه، فقد كان رحمه الله تعالى يعيش معه ويتأثر به، فلا يشعر الطالب بالملل ولا بالأرق، بل يتمنى لو يطول المجلس، الأكثر من ذلك إن طلبته كانوا ينتظرون حصته بشغف كبير، بل كانوا يستصحبون معهم زملاؤهم من غير الطلبة لحضور درسه، وقد كان رحمه الله تعالى على دراية بذلك.

كان منهجه في التربية والتعليم ينبني على النوع والجودة، وليس على الكم والكثرة، ولذلك تجده يحدد للطلبة كتابا مختصرا، يجعله أساس ومنطلق محاضراته (كما هو الحال بالنسبة لكتاب خلاصة في تاريخ التشريع الإسلامي لعبد الوهاب خلاف، والذي كان مرجعا أساسا في مادة تاريخ التشريع الإسلامي مع وجازته واختصاره)، ولم يكن رحمه الله في درسه ينطلق من كتاب بين يديه، بل كان يعتمد على ملكته وصدره، كما لم يكن يعتمد على الكتاب الذي حدده لطلبته بل كان يعتمد على مراجع كثيرة تظهر أثناء تنزيل المحاضرة، فكأنه كان يحدد للطلبة الحد الأدنى ويشفق عليهم، فيما يتحمل الحد الأعلى ويقربهم منه، فكأن لسان حاله يقول: إنما مطالعة المختصرات للطلبة المبتدئين أما المطولات والأمهات فللأساتذة المتحققين بالعلم.

كان يرى رحمه الله أن تدريس العلم الشرعي على وجهه الحقيقي قد انقطع، إذ عانت أغلب الجامعات الإسلامية والمعاهد الشرعية، من أزمة تحديث وإصلاح برامج التعليم، التي تدرجت من الأعلى إلى

---

[1] - التوحيد والوساطة في التربية الدعوية: 30

الأدنى حسب تعبيره[1]، وقد دفعه ذلك رحمه الله إلى تأليف كتاب يعوض هذا الخلل، ويسهم في إخراج العالم ولو بطريقة عصامية، فكتب كتابه الموسوم ب: "مفهوم العالمية من الكتاب إلى الربانية" انطلق فيه من وصية أبي الوليد الباجي رحمه الله تعالى، وقد وضع في هذا الكتاب النفيس، برنامجا عمليا شافيا وكافيا، قديرا على إخراج العالم المتحقق بالعلم إذا أحسن التطبيق والتنزيل...

لقد رزق رحمه الله تعالى محبة طلابه له، فقد أحبوه أكثر من أنفسهم لأنه فهموا أنه سخر حياته وفكره لأجلهم، وهو بذلك رزق ما قرره أستاذه الإمام الشاطبي عندما تحدث عن مواصفات الأستاذ فقال: (إن التأسي بالأفعال - بالنسبة إلى من يُعظَّم في الناس- سر مبثوث في طباع البشر، لا يقدرون على الانفكاك عنه بوجه ولا بحال، لا سيما عند الاعتياد والتكرار، وإذا صادف محبة وميلا إلى المتأسى به)[2].

ثانيا: مجال الدعوة إلى الله: لم يقتصر الأستاذ في رسالته التربوية على الجانب المهني وعلى رحاب الكلية والجامعة، بل فتح مشروع الدعوة إلى الله من بابه الواسع، من مساجد وجمعيات ومناسبات وملتقيات ومقالات ومؤلفات، فقد انتعشت حركة التدين بمدينة مكناس على عهده، وكان الناس يحجون إلى دروسه ووعظه من كل حواشي المدينة، الكل لا يتحدث إلا عن فريد الفريد، لعلمهم أنه لا يمكن أن تخلو مجالسه من الإفادة والتزكية والهداية، خاصة وهو يربي بصغار العلم قبل كباره، مستمدا إشارات شيخه في التربية والملكة حين قال: (ويسمى صاحب هذه المرتبة: الرباني، والحكيم، والراسخ في العلم والعالم، والفقيه، والعاقل؛ لأنه يربي بصغار العلم قبل كباره، ويوفي كل أحد حقه حسبما يليق به، وقد تحقق بالعلم وصار له كالوصف المجبول عليه، وفهم عن الله مراده، ومن خاصيته أمران: أحدهما: أنه

---

[1]- انظر مفهوم العالمية من الكتاب إلى الربانية: د. فريد الأمصاري: 6.

[2]- الموافقات: 181/4.

يجيب السائل على ما يليق به في حالته على الخصوص إن كان له في المسألة حكم خاص، ... والثاني: أنه ناظر في المآلات قبل الجواب عن السؤالات).[1]

لقد فتح رحمه الله مشروع رسالة القرآن، وعاش يبصر الناس بمنهج العودة إليه والتعامل معه، يقول: (أما بعد؛ فإلى العلماء العاملين..إلى السادة المربين.. إلى أهل الفضل والصلاح.. إلى دعاة الخير والفلاح... إليكم أيها الأحبة أبعث رسالة القرآن !إليكم سادتي أبعث قضية القرآن، والسر كل السر في القرآن !)[2]، (فيا أيها الأحباب ! لنعد إلى مدرسة القرآن !ومجالس القرآن ! على منهج القرآن ! ...)[3].

لقد أبصر الطريق، وفقه مقاصد خلق الله للإنسان، ولذلكم اشتغل في تحقيق مقاصد القرآن الكريم، فكتب من أجل إبصار لآيات الطريق، ومجالس القرآن وميثاق العهد في التعرف إلى الله، والدين هو الصلاة، ولم يخرج عن هذه الرسالة التربوية وهو بين يدي جلالة الملك محمد السادس يلقي درسا حسنيا في شهر رمضان 1425هـ اختار له عنوان:"القرآن روح الكون ومعراج التعرف إلى الله" انطلاقا من قوله تعالى﴿وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا فَيُوحِيَ بِإِذْنِهِ مَا يَشَاءُ إِنَّهُ عَلِيٌّ حَكِيمٌ وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِنْ أَمْرِنَا مَا كُنْتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ وَلَكِنْ جَعَلْنَاهُ نُورًا نَهْدِي بِهِ مَنْ نَشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ ، صِرَاطِ اللَّهِ الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ أَلَا إِلَى اللَّهِ تَصِيرُ الْأُمُورُ"[4].

---

[1] - الموافقات: 169/4.

[2]- مجالس القرآن من التلقي إلى التزكية:4-5.

[3] - مجالس القرآن من التلقي إلى التزكية: 9.

[4]- سورة الشورى: 51- 52.

واشتغل رحمه الله على تقريب كتاب الله بمنهج فريد مات قبل إتمامه، وختم الله روحه بمحاضرة حول: "القرآن الكريم: حقيقته وفضله"، وقد قرأت في هذا المحاضرة استشعاره لقرب أجله رحمه الله، فقد تحدث عن الموت وكأنه يتذوقها ويعشقها، وكأنه رحمه الله كان يودعنا فحدثنا عن القرآن كتاب الآخرة، فيا لها من خاتمة...

إن التعامل المباشر مع القرآن الكريم يمثل جوهر فكره ولب حياته، ولذلكم كان يربي القارئ لمؤلفاته ويذكره بضرورة العودة إلى القرآن وعدم الانشغال بسواه، يقول في هذا المعنى:(من أجل هذا وذاك إذن؛ كانت هذه الورقات القليلة. غايتها بيان منهج الاشتغال بكتاب الله، وكيفية إعادة بناء الأنفس على وزانه، ووفق مقاييس تصميمه ! فلا تتخذها مشغلة لك عن القرآن العظيم !)[1].

ومما كتب في رثائه رحمه الله أذكر على سبل المثال لا الحصر:

رعاك الله من شيخ جليل		كبير قدره عال المقام
فريد علمكم فلذا دعيتم		بهذا النعت فردا في الأنام
لقد حزت الإمامة باقتدار		وزين علمكم خلق الكرام
فلما أن كملت وصرت بدرا		تضيء سما الجهالة والظلام
دعاك إلى لقاء الله داع		وكان دعاه مرعي الذمام
تذكرني بكم كتب أنارت		دروب الجهل بالكلم التمام
وألقيت الدروس منوعات		بها داويت أنواع السقام
وألفت المهذب من بحوث		تقوم مقام شاهدة الكلام
لئن كان الممات طواك عنا		فقد بقيت علومك في الأنام
جزاك الله عنا خير أجر		وأكرمكم بمحمود المقام
نودعكم ونسلمكم لزاما		فبينكم أمر من الفطام[2]

يا رافع القرآن

يا رافع القرآن طبت إقامة		تلك الجنان ضيافة الأبرار

---

[1] - مجالس القرآن من التلقي إلى التزكية: 10

[2] -الأستاذ عدنان أجانة: جرديدة المحجة، عدد خاص عن الدكتور فريد الأنصاري: 18.

ذكرتنا بالعرض في الأعمار		يـا فارسا يا نبتة الأنصار
قـال السفيه شماتة قد مت		ما مات من أسقى العلوم بدار
حي الورى يا إخواتيمنجاءنا		بالعلم، للفقه الرفيع يجـــاري
يا ساقيا كأس الجمال لدين		يروي العبـــاد سقاية الأحرار
أنس الخطى صوب المجيد عظيم		سطرته فـــي روعة الأطهار
الـذوق منك سمعته يا شيخنا		يا ذائقا حز لذة الأسحــــار
أشعلت للعبــاد قنديل الصلاة		فترى القلوب في كامل الإزهــار
كنت في عيشك يا فـريد حميدا		أبشر فموتك دفقة الأقــــدار
لا تندمن يا مسلما عن ساعة		قضيتها في روضــــة الأذكار
ورثت علما نــافعا وميسرا		يا فــــحل كم نبت من أشجار
قلت اركعـوا يا عزة ثم اسجدوا		فالقــرب من رب السماء إزاري
ذاك البيـــــان لدعوة دونته		ومجالس القرآن ذاك مــزاري
عـــذرا فما ذاك السعيد بآخر		يا فارس الفرسان أنت حــواري
وثقت للعـــــهد الثمين كتيبا		يلقي الزهور لموكب الأخيـــار
زينت للتوحيد عقد وســـاطة		يشفي الغليل لــــدعوة الأغيار
جـــــاء البلاغ تفردا ورسالة		تهدي الأناس في معظم الأمصـــار
قلت الجمال في لحظة محزونـة		موت التقي إزاحةالأكــــدار
بينت للنورسي مفتـــاحا ونور		يا سالكا أبحر في ذي الأنــــوار
لأصول مصطلح الشريعة أنجـم		آزرتـها والفضل للجـــــبار
لا دين إلا بالصـــلاة كما ترى		صدقت فيه نبينا المخـــــتار
فرج كروبك يا عليل بســـاعة		تسجد لدي الإكــرام والأستـار[1]

وختاما لقد تبين إذن أن العلامة فريد بن الحسن السجلماسي الأنصاري، سخر حياته لخدمة العلم والقرآن، فعاش رحمه الله بالعرض لا بالطول، وترك إرثا علميا وتربويا نفيسا، في ثناياه من صلب العلم وكنوزه ما ينير للأمة هدي القرآن ودعوته، وإني أدعو الباحثين من هذا المقام إلى الانكباب على تراثه، دراسة وتدريسا،

[1]- موقع ومنتدى اللسانيات العربية بتاريخ 01 أبريل 2017.

وانجاز بحوث ورسائل جامعية عن شخصيته وفكره ومنهجه... عسى أن نهتدي إلى التي هي أقوم وأسد.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم
- بلاغ الرسالة القرآنية من أجل إبصار لآيات الطريق: الدكتور فريد الأنصاري. سلسلة اخترت لكم 12، منشورات ألوان مغربية، الطبعة الأولى: 1423هـ- 2002م.
- التوحيد والوساطة في التربية الدعوية: الدكتور فريد الأنصاري، دار الكلمة للنشر والتوزيع، مصر، المنصورة، الطبعة الأولى: 1423هـ- 2002م.
- مجالس القرآن من التلقي إلى التزكية: الدكتور فريد الأنصاري، سلسلة اخترت لكم 19، منشورات ألوان مغربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1435هـ -2004م.
- المصطلح الأصولي عند الشاطبي: الدكتور فريد الأنصاري: سلسلة الرسائل الجامعية 1، معهد الدراسات المصطلحية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي: الطبعة الأولى: 1424هـ - 2004م.
- مفهوم العالمية من الكتاب إلى الربانية، دراسة في مفهوم العلم وصفة العالمية وظيفة وبرنامجا، من خلال وصية أبي الوليد سليمان بن خلف الباجي(ت 474هـ) رحمه الله: الدكتور فريد الأنصاري، منشورات رسالة القرآن رقم 1، الطبعة الأولى: 1427- 2006.
- الموافقات في أصول الشريعة: لأبي إسحاق الشاطبي إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي المالكي المتوفى سنة 790هـ ، شرحه وخرج أحاديثه فضيلة الشيخ عبد الله دراز، وضع تراجمه الأستاذ محمد عبد الله دراز، خرج آياته وفهرس موضوعاته عبد السلام عبد الشافي محمد. منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى: 1422هـ /2001م.
- جريدة المحجة: عدد 330-331، عدد خاص بالدكتور فريد الأنصاري، محرم 1431هـ - يناير 2010.

دور المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين
في تحسين الأداء المهني والأكاديمي للطلبة المدرسين

دة. رشيدة الزاوي

❖ مجال البحث وأهميته:

تعتبر الإشكالات المرتبطة بتأهيل المدرسين وبآفاق إصلاح مؤسسات التكوين، أحد الانشغالات التي اهتم بها رجال التربية والتعليم، محاولين الوقوف عند معوقات الإصلاحات السابقة والبحث في أسبابها ومصادرها، وبالتالي التفكير في مشروع إصلاحي يستدعي تقييما عاما لبنيات الخلل من أجل اقتراح سبل فعالة وإجرائية لعلاجها. من هنا جاء قرار إحداث مراكز جديدة بالمغرب، تسمى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والتي سعت إلى إعداد منهاج متكامل وعدة تأهيلية شاملة تستجيب لمستجدات الهندسة البيداغوجية والتربوية الجديدة، ولمنظومة التربية والتكوين، انطلاقا من مرجعيات وطنية ودولية، تتجلى أهميتها في :

- استثمار الخبرات والتوجهات الحديثة في مجال التكوين والتأهيل وتحسين مردودية الطلبة المدرسين وتطويرها.
- التصور الجديد للمدرس المستقبلي باعتباره وسيطا بين المؤسسة التربوية والمحيط الاجتماعي، وبين مصادر التعلمات وكيفية تدبيرها وأجرأتها، وكذا باعتباره مؤطرا للمشروع المؤسساتي للمدرسة والتربوي للمتعلم، ومخططا للأنشطة التواصلية والبيداغوجية المتمركزة حول المتعلم.
- تقديم توصيف جديد لمعايير ولوج هذه المراكز ومواصفات التخرج منها.

❖ التمفصل بين التكوين الجامعي والتأهيلي والمستمر منطلق المهننة:

بدهي أن أي مدرس يمر خلال مساره المهني بثلاث محطات رئيسية هي: المؤسسات الجامعية التي تقدم تكوينا أساسيا في مواد التخصص، تستجيب لحاجيات النظام التربوي والسياسة التعليمية للبلد، ولمواصفات ولوج مؤسسات التأهيل التدريسي، حيث يكون التشاور والتنسيق واستثمار الأبحاث والدراسات المنجزة هو الأساس المنظم للعلاقات بين الأطراف السابقة،ثم هناك مؤسسات التأهيل التدريسي التي تكون الرابط وحلقة الوصل بين الجامعات والمؤسسات التعليمية لاكتساب المعارف النظرية والتجريبية لممارسة المهنة، وأخيرا هناك المؤسسة التعليمية والتطورات البيداغوجية والمعلوماتية التي عرفتها، والتصورات التي تحملها حول المتعلم والمنهاج، وكيفية تبليغ التعلمات وتقويمها.

هذه المؤسسات مجتمعة أصبحت تؤمن- وفق الإصلاحات التربوية والبيداغوجية الأخيرة- بمبدأ الاصطحاب الذي يعتبر مطلبا تكوينيا وتأهيليا أساسيا للأساتذة المتدربين عوضا عن القيادة، إذ يقتضي تموقع المصاحب (بكسر الحاء) (وهو عدة أطراف سنحددها لاحقا) جنب المصاحب(بفتح الحاء) وليس خلفه، أو أمامه، وليسيرا معا نحو تحقيق أهداف التكوين المسطرة مسبقا، والنابعة من حاجات المتدربين، وهذا يستدعي منا الوقوف أولا على أهم المقاربات المعتمدة في منهاج التأهيل لتنفيذ دور الاصطحاب.

❖ المقاربات المعتمدة في مناهج التأهيل:

1. المقاربة بالكفايات:

حيث يرتكز البعد المهني في تكوين الطلبة المدرسين على:

- ✓ القدرة على حل مشكلة مهنية أو إبداء رأي حولها أو تهيئ منتوج مهني يحترم المرجعية التكوينية ضمن مهام المدرس(GERARD،168:2008)
- ✓ إنجاز المهام السابقة داخل إطار مؤسساتي مع مراعاة الخصوصيات التعلمية لكل سلك تدريسي، خاصة الفئات ذات الاحتياجات الخاصة.
- ✓ تمركز الكفايات حول المتعلم من جهة، و الطالب المكون من جهة أخرى.

2. المقاربة بالمجزوءات التكوينية:

ونقصد بها أنشطة تكوينية وتعلمية تنتظم في سياق وحدة تأهيلية منسجمة العناصر ومتكاملة فيما بينها، ولها سقف زمني محدد لإنجازها، وهي تتضمن عامة أهداف التكوين ومحتوياته وطرق الإشتغال عليه، وأداته التقويمية، أو تلك الخاصة بالدعم والمعالجة الفورية. وما يميزها هو خاصية الملاءمة بين المضامين التكوينية وحاجات الطلبة المكونين من جهة وبين هذين ومتطلبات المهنة من جهة أخرى؛ واحترام خصوصيات الفصل الدراسي والمؤسسة التعليمية ومحيطها العام.

كما أن معالجة كل مجزوءة لا يقتصر على مادة بعينها أو على متدخل واحد، إذ إن المعالجة يساهم فيها عدة أطراف متدخلين في التكوين بواسطة مقاطع تمفصلية، فمثلا في مجزوءة تخطيط التعلمات يتلقى الطالب المتدرب كفايات في مقاطع خاصة بعلوم التربية، وأخرى خاصة بديداكتيك المادة ، وثالثة خاصة بالوضعيات المهنية.

وقد عمد منهاج التكوين إلى دمج عدد من المجزوءات طيلة سنة التأهيل، مع وجود تفاوت في تغطيتها زمنيا، وهي المجزوءات الرئيسية وتتكون من: تخطيط التعلمات– تدبيرها– تقويمها– البحث التربوي التدخلي- المشروع الشخصي للطالب، وأيضا المجزوءات

الداعمة وتتعلق ب: دعم التكوين الأساس في مواد التخصص- تكنولوجيا المعلومات والاتصال العامة– تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية- التشريع وأخلاقيات المهنة. وأخيرا المجزوءات التكميلية مثل: اللغات والتواصل– الحياة المدرسية– تدبير ذوي الاحتياجات الخاصة...

3-مقاربة التكوين بالتناوب:

أصبحت الممارسة الميدانية تحتل نسبة رئيسية (60%)لتطبيق المكتسبات النظرية للطلبة المدرسين، بينما أصبح التكوين النظري يحتل (40%) عكس مناهج التكوين السابقة التي كانت تخصص نسبة (60%)للتنظير، و(40%) للتطبيق (عدة التكوين، 2012:19).

و في هذه المرحلة – ولتحقيق تناوب تفاعلي ومدمج – لابد من تحليل تبصري للتجارب المعيشة بهذه المهنة وهي عبارة عن معارف للتدريس ولكيفية التدريس يتم تحويلها إلى معارف حول الممارسة الفعلية للمهنة، ثم معارف ناتجة عن تلك الممارسة من خلال تعيين مجموعة من الأهداف ومراحل التدخل وأطرافه وآلياته (130: ASTIER ،2005)، والتي يمكن اختصارها على الشكل التالي:



أما المتدخلون فهم:

- الطاقم الإداري لمراكز التأهيل وللمؤسسات التعليمية المستقبلة (كل حسب دائرة اشتغاله).
- الأساتذة المكونون.
- الأساتذة المرشدون (أساتذة التطبيق).
- الأساتذة المتدربون (التكوين بالنظير).
- المفتشون التربويون.

حيث يكون هدفهم هو تحليل الممارسة الصفية، وتقديم نظرة نقدية للأنشطة البيداغوجية داخل الفصل الدراسي، إما بطريقة جماعية(تقويم جماعي متبادل) أو فردية (تقويم ذاتي)، ودفع الطالب إلى المراجعة

والمساءلة والتعديل الصحيح لمساره الأدائي، بعد تحديد مواطن الخلل أو الإخفاقات أو النجاحات الملاحظة.

كما أن مقاربة التناوب لا تقتصر على مجال تكوين الطلبة ومهننتهم، بل تتجاوز هذا الدور الضيق إلى دور منفتح ومندمج بين أساتذة التكوين، من خلال تناوبهم على تدريس المجزوءات بين سنة وأخرى، سواء كانت رئيسية أو داعمة أو تكميلية. وهذا يعني أن الأستاذ المكون لم يعد صاحب التخصص الأحادي، وإنما أصبح بدوره ملزما بالتوفر على مؤهلات موسوعية وشاملة للموارد الأساسية والتربوية والبيداغوجية والتواصلية، وكذا المعلوماتية، حتى يتمكن من تقمص أدوار مختلفة أثناء مزاولة مهنته بمراكز التكوين.

❖ **<u>استثمار التكوين الذاتي:</u>**

يتم عبر أنشطة تتخلل سنة التأهيل أو بعد التخرج، مثل إعداد دفاتر التداريب الميدانية والملفات التربوية الشخصية والإسهام في الإشعاع الثقافي لمؤسسة التكوين أو لمؤسسة التطبيق، وأيضا إعداد مشاريع تربوية خاصة بالحياة المدرسية أو بالتكوين المستمر، كما قد يشمل أنشطة خاصة بالتكوين عن طريق النظير أو عن بعد (33-32: PAQUA ،2009).

❖ **<u>التصور الجديد للمدرس الناجح:</u>**

- **<u>ما يتعلق بالتأهيل :</u>**

✓ تنمية المعارف الديداكتيكية والتخصصية والخاصة بالبحث التربوي التدخلي.

✓ استحضار دور المدرسة الحديثة.

✓ الاطلاع على المقتضيات التشريعية والإدارية.

✓ الانخراط في العمل الفريقي والمشاريع التربوية (مشروع المؤسسة/المشروع البيداغوجي/مشروع القسم/المشروع الشخصي...)
✓ ربط العلاقة بين المدرسة ومحيطها.

- **ما يتعلق بمجال المهننة :**

✓ تطبيق أخلاقيات المهنة مع كل الأطراف.
✓ تخطيط الدروس وتدبيرها.
✓ إعداد أدوات التقويم وتنويعها (الزوائر- الوضعيات – الشبكات- التمارين...
✓ معالجة تعثرات التلاميذ بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وأصحاب الانحرافات السلوكية.
✓ تطبيق أخلاقيات المهنة مع كل الأطراف.
✓ تخطيط الدروس وتدبيرها.
✓ إعداد أدوات التقويم وتنويعها (الروائز- الوضعيات – الشبكات- التمارين...
✓ معالجة تعثرات التلاميذ بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وأصحاب الانحرافات السلوكية.

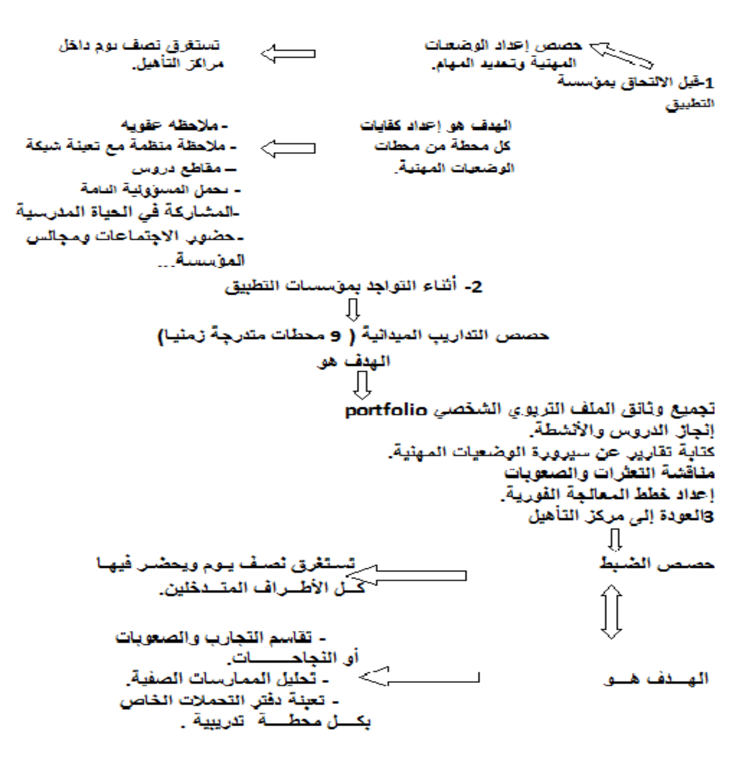
وضعت عدة التأهيل عدة مواصفات للمدرس الناجح والمندمج، منها:

❖ **الوضعيات المهنية ودورها فى التأهيل(التداريب الميدانية):**

اقتصرنا في الحديث عن وضعيات التدريب على الشق المهني وليس الممهنن، لأن هذا الأخير يحتاج إلى ورقة تفصيلية ومبحث خاص لما يزخر به من معطيات وكفايات وسيطة بين مركز التأهيل ومؤسسة الاستقبال.

تمثل النسبة المئوية للوضعيات المهنية- كما ذكرنا سالفا-(60%) من مجموع منهاج التأهيل، وهي محطة رئيسية لأجرأة المجزوءات

النظرية وتحويلها إلى مهارات تطبيقية وأنشطة تدبيرية للفعل التربوي والديداكتيكي والمعرفي، من أجل تطوير الأداء المهني للمتدربين بطريقة تدرجية وتصاعدية وفق السيرورة التالية:



أما التخطيط الزمني لإنجاز محطات الوضعيات، فهو يتخذ التوزيع التالي: عدة التكوين،

	المحطة 1	2	3	4	5	6	7	8	9
سلك التعليم الأولي والإبتدائي (30 ساعة أسبوعيا)	14 ساعة	30	60	60	60	30	30 لذوي الاحتياجات الخاصة	60	60
سلك التعليم الإعدادي (30 ساعة اسبوعيا)	10	60	60	60	60	60	60	60	60
سلك التعليم الثانوي (30 ساعة أسبوعيا)	10	60	60	60	60	60	60	60	60

هذا التخطيط من شأنه أن يحدد أنشطة الطلبة المدرسين والكفايات المستهدفة وفق التدرج التالي: .

المحطة1: معاينة الدخول المدرسي والملاحظة العفوية، وتجميع وثائق الملف التربوي الشخصي.

المحطتان 2-3 :تخطيط وتدبير مقاطع دروس.

المحطة 4 :تخطيط وتدبير درس كامل.

المحطتان 5-6 : تدبير دروس وتقويم تعلمات التلاميذ والمشاركة في الحياة المدرسية.

المحطات 7-8-9 : تحمل المسؤولية التامة(تخطيط-تدبير- تقويم) والمشاركة في إشعاع المؤسسة واجتماعاتها ومجالسها.

❖ **الاصطحاب المهني والتكويني ودوره:**

لم يعد التكوينان النظري والتطبيقي كافيين لتأهيل الطلبة المدرسين أو الوصول بهم إلى درجة معقولة من المهننة والحرفية لهذا أضافت عدة التكوين مطلبا آخر هو كفاية الاصطحاب لتحقيق جودة التكوين والتخرج، وتفعيل التصور الجديد للمدرس الناجح.

1- اصطحاب أثناء مرحلة التأهيل:

أي داخل مراكز التكوين وخارجها سواء تعلق الأمر بالكفايات الديداكتيكية أم المهنية أم المعرفية أو بالزيارات الميدانية أو بالتأطير التربوي والإشراف على البحوث التدخلية.

2- اصطحاب بعد التخرج:

2-1: الفئة المستوفية لمجزوءات التكوين ولمواصفات التخرج:
وهو عبارة عن:

- اصطحاب فردي يتقاسمه الأستاذ المكون والمفتش التربوي.
- يلبي الحاجات الشخصية للمتخرج الجديد في مجال المهنة.
- يخبر بالتجارب المهنية للزملاء أو الجديدة للانفتاح عليها ودمجها في الممارسات التدريسية.
- يكسب الثقة المهنية، ويعالج حالات النفور أو الارتباك أو الكآبة...(develay ،1996 :22).

2-2: الفئة المستوفية لجزء من مجزوءات التكوين:
ويكون دور الاصطحاب هو:

- اعتبار الجانب النفسي وصعوبات الاندماج في المهنة.
- الدفع إلى المساءلة والمراجعة والتشجيع على الانخراط في الحياة المهنية بطلاقة.

(chevallard ،2004 :35).

وفي جميع الحالات السابقة يكون دور الاصطحاب هو تحقيق مجموعة من الكفايات منها:

- التفاعل مع المصاحب(بفتح الحاء)، وتحليل ممارساته المهنية.
- إكساب الفعل المهني دينامية مع استباق ردود الأفعال في المواقف الطارئة.
- تقاسم وتشارك الخبرات والتمثلات حول المهنة.
- التواصل الإيجابي والفعال مع كل المتدخلين.
- التعاون المهني والنفسي.

❖ عدة تقويم التأهيل:

ترمي المقاربة الجديدة للتقويم إلى رصد مدى تحقق الكفايات التكوينية والمهنية للطالب المدرس، لكنها لا تلزم الأساتذة المكونين

بحرفية تطبيقها، ولا تعتبر وصفة جاهزة وقارة، بل تركت باب الاجتهاد مفتوحا لانتقاء الوسائل والأدوات التقويمية الملائمة لحاجيات مراكز التأهيل، مع إمكانية استثمار مجموعة من الخبرات الوطنية والدولية.

وتقويم التأهيل عامة يتحدد في ثلاث محطات رئيسية هي،

1- تقويم التأهل لولوج مراكز التكوين(مباراة الدخول)

حيث يتم اختيار المترشح بعد الانتقاء الأولي لملفه العلمي لإجراء اختبارات عملية وأخرى تطبيقية وفق شبكات تقويمية منظمة وعلمية، تحدد مواصفات المترشح ومنها:

- الحصول على الإجازة في مسلك جامعي عام، أو مسلك جامعي تربوي كأدنى شهادة تخول اجتياز المباراة.
- امتلاك الموارد الأساسية في علوم التربية وفلسفاتها، وفي ديداكتيك المواد ومواد التخصص.
- القدرة على التواصل السليم بلغة التدريس، إضافة إلى لغة أجنبية واحدة على الأقل.
- توفر الحافزية لمهنة التدريس.
- الدراية بالنظام التربوي العام والإصلاحات التي عرفها.
- التمكن من أهم البيداغوجيات المطبقة في حقل التدريس.

2- التقويم التكويني: وهو تقويم يصاحب الطالب المدرس خلال سنة التأهيل، ويتخذ عدة أشكال أهمها:

2-1: التقويم التشخيصي: وهدفه رصد تعثرات الطلبة في مجزوءات التخصص دون المجزوءات التربوية والديداكتيكية، وتحديد حاجاتهم المعرفية واللغوية لإنمائها خلال سنة التكوين ومعالجتها ودعمها فوريا.

2-2 المراقبة المستمرة: وهي تغطي كل مجزوءات التكوين(الرئيسية-الداعمة- التكميلية)،ويجب ألا تعتمد اختبار الذاكرة، أو المعارف المنفصلة، بقدر ما يجب أن تسعى إلى اختبار مدى توظيفها في سياق وضعيات – مشكلة أو وضعيات مهنية.

3-2 التقويم الميداني:

ويخص الوضعيات المهنية ومناقشة الدروس المنجزة بمؤسسات التطبيق، وكذا الملف التربوي الشخصي وما يحتويه من جذاذات ووثائق تشريعية وتنظيمية لسيرورة التدريس.(19: 2006، MOTTIER).

3- التقويم النهائي(اختبارات التخرج):

يكلف فيه المتدرب بتخطيط درس كامل وتدبيره وبيان وسائله التقويمية،موظفا المقاربات البيداغوجية المناسبة، ومراعيا خصوصيات جماعة القسم والمؤسسة التعليمية، ثم الحالات الطارئة التي قد تواجهه، مع استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال. هذا إضافة إلى تخصيص حصص مستقلة لتقويم البحوث التربوية التدخلية والمشاريع الشخصية للمتدربين وفق ما تقتضيه من منهجية وجهاز مفاهيمي خاصين بحقل التربية.

خاتمة:

إن الجديد الذي أتت به عدة التأهيل، وإن كان عبارة عن دليل يسترشد به المكونون ويستأنسون بمحتوياته، إلا أنه عمد إلى التدقيق و التفصيل في بناء المنهاج وأجرأته لتحقيق هدف المهننة والجودة في عمل المدرس المستقبلي، والذي تجاوز دور الملقن السلبي والمحتكر للمعرفة، إلى دور الوسيط بين التعلمات والمجتمع والمؤسسة التربوية، والمساهم في بلورة مشروع تطويري وارتقائي لممارسته التدريسية، وأيضا المنفتح على تجارب الغير وعلى محيط المدرسة: الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، علما أن ما جاء في هذا البحث لم

يستوف كل عناصر وكفايات التأهيل، التي تحتاج إلى ورقة خاصة ومستقلة، سواء تعلق الأمر بالبحوث التدخلية، أو أخلاقيات المهنة أو بالحياة المدرسية وغيرها...

لائحة المراجع

1- عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.(2012). الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، المملكة المغربية.

2- ASTIER ,PH.(2005). Apprendre le métier « dans » , « par » et « hors » les situation de travail , CAHIERS D'études du Cueep ,N°56 ,analyse du travail et formation :contributions de la didactique professionnelle,(P.Asiter et A.C. oudartcoord) ,Lille :UstlCueep.

3- CHEVALLARD,G.(2004) :pour une nouvelle épistémologie scolaire , cahiers pédagogiques, Paris, CRAP,N°427.

4- DEVELAY,M(1996) :didactique et transfert, in Meirieu, PH,DEVELAY, M,DURAND,C. et Mariana, Y(dir) :le concept de transfert de connaissances en formation initiale et e, formation continue, Lyon, CRDP.

5- GERARD,F-M.(2008 :la complexité d'une évaluation des compétences à travers des situation complexes, in ETTAYEBI ; M. OPERTTI,R et JONNAERT, PH(dir).(2008), logique de compétences et développement curriculaire :débats, perspectives, alternative, Paris :l'Harmattan, collection Educations et sociétés.

6- PAQUAY, L. ALtet, MCharlier ,E. Et. Perrenoud , PH.(Eds) :former des enseignants professionnels.

نحو تصور جديد لحل أزمة التعليم بالمغرب

ذة. رشيدة زنوحي

❖ مقدمة:

انطلاقا من التقارير الدولية[1]، والتقرير الأخير للمجلس الأعلى للتعليم[2]، يتضح جليا أن التعليم نظام يعاني أزمة تتمثل مظاهرها في ضعف مستوى تعلم الخريجين، وتفشي أزمة البطالة، الشيء الذي يؤثر سلبا على التنمية ويعرقلها.

سوف لن ندعي أننا سباقون إلى تناول هذه الظاهرة بالتحليل، كما أننا لسنا بصدد وضع خطة للنهوض بالمنظومة التعليمية، ولكن ما يشفع لنا في الكتابة فيه، أنه موضوع مزمن ويحتاج إلى الكثير من الدراسة. كما أن هذه الخطة ستتضمن من أهم عناصرها جديدا غير وارد في الدراسات السابقة وهو الدعوة إلى إدماج تعليم المهن والحرف اليدوية في الأسلاك التعليمية، بدءا من الخامس ابتدائي وإلى مستوى الباكلوريا. والدعوة إلى تغيير النظرة الدونية لهذه المهن ولأصحابها باعتبارها النواة الأساسية لبناء اقتصاد مستقل. ولأنها تشكل الحلقة المفقودة بين تعليمنا وبين مشكلات الحياة باعتبارها غائبة عن هذه الأسلاك، وهذا واقع لا يمكن لأحد نكرانه ولا أحتاج عليه دليلا.

وحتى إذا قال أحد أن هذا التعليم موجود، سنرد عليه أنه وجود في مراكز التكوين المهني المستقلة عن الأسلاك التعليمية، كما لا يدخله

---

[1] المملكة المغربية: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم المنظومة التعليمية و التكوين والبحث العلمي.التقرير التحليلي: تطبيقات الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2013 ./2014المكتسبات والمعيقات والتحديات دجنبر2014 الصفحة 151.

[2] التقرير العالمي: رصد التعليم للجميع، منشورات اليونسكو منظمة الأمم المتحدة للتوعية والثقافة والفنون.2013

في نظر العامة إلا الفاشلون. مع العلم أن من أسبا ب فشل نظامنا التعليمي هو كونه تعليما نظريا لا علاقة له بالجانب التطبيقي .

للتوصل إلى هذه الخطة، والتي سنحاول قدر الإمكان أن تكون متكاملة، سنعرض لبعض تصورات مفكرين وتربويين مغاربة مثل محمد عابد الجابري 1973، ومحمد جسوس 1997، ومادي لحسن 1997،وكل من الفضيل العيرج وبوشعيب الزين 2014. كما سنعرض لعناصر الالتقاء بينها ولطبيعة اشتغال أصحابها.

ثم سنتناول تجربتين عالميتين رائدتين هما اليابان وماليزيا. وسوف لن نقارن بينها وبين المغرب من أجل المقارنة لذاتها، ولكن من أجل وضع الأصبع على سر نهضتها وسر أزمتنا التعليمية الدائمة، وأيضا من أجل استلهام خطتنا التي ذكرنا بعضا من ملامحها قبل قليل.

فما هي طبيعة التصورات السابقة؟ وما طبيعة النماذج العالمية الناجحة؟ وما هي بالتالي الخطة التي نقترحها للخروج من الفشل؟ وما الفرق بينها وبين تصورات المفكرين المغاربة المذكورين؟ وهل نحن في حاجة إلى خطط وتصورات، أم أننا في حاجة إلى شيء آخر؟

هذا ما سنحاول الإجابة عليه، اعتمادا على منهج يجمع بين الوصف والتحليل والمقارنة والتفسير في إطار يجمع بين دراسة المضمون ودراسة الحالة.

✓ **تصور محمد عابد الجابري:**

عانى النظام التعليمي منذ 1973 من أزمة ظهرت آنذاك في عدم القدرة على تحقيق التعميم والتعريب والتوحيد والمغربة، وعدم القدرة على تحقيق الاستقلالية بإقرار الازدواجية وعدم القدرة على القضاء على الأمية، كما أنه نظام لم يستطيع أن يكفي ذاته بذاته، ولا أن يسد حاجياته ومتطلبات نموه[1].

---

[1]الجابري محمد عابد،"أضواء على مشكل التعليم بالمغرب"، دار النشر المغربية،الدار البيضاء 1973، ص 139.

لمعرفة أسباب هذه الأزمة، عاد الجابري إلى تعرية الجذور التاريخية للتعليم بالمغرب، وكيف أنشئ، وكيف تم وضع السياسة التعليمية،وأسباب وضعها على نحو دون آخر، برصد أنواع التعليم التي كانت سائدة حتى قبل الحماية وأثناءها. فقد عرف المغرب أيام الاستعمار التعليم الأوروبي، والتعليم الإسرائيلي، والتعليم الأصيل، ثم ظهر التعليم الوطني الحر كرد فعل لوجود التعليم الأوروبي، والذي سهر على تعليم اللغة العربية والتاريخ العربي حفاظا على الهوية العربية الإسلامية.

وبعد حصول المغرب على الاستقلال، والذي كان نتيجة توافق سياسي، ولم يكن نتيجة ثورة،على حد تعبير الجابري دائما، اضطرت فيه النخبة الحاكمة للاستجابة لمطالب الجماهير الشعبية التي ألحت على الإجبارية والتعميم، فعمل التصميم الثنائي 1959/1958، والتصميم الرباعي 1960 و1964 على إلحاق كل الأطفال المغاربة بالمدارس، وتشكلت هيأة الإنقاذ، وتجندت كل الطاقات لتحقيق المطلب الشعبي، لكن في أبريل 1964 أعلنت سياسة التعليم، على عهد الدكتور بنهيمة، التراجع عن هذه السياسة باعتبارها تكلف المغرب ميزانية ضخمة، فكانت النتيجة استمرار تفشي الأمية. وكما تم التراجع عن التعميم والإجبارية، حدث تراجع عن التوحيد باستمرار وجود مدارس البعثات والتعليم الحر الذي تواجد في الأحياء الشعبية بشكل رديء، وتواجد في الأحياء الأرستقراطية بشكل مختلف تماما مما ساهم في فرز مجتمع طبقي. و للأسف أيضا، لم تستطيع السلطة إقرار اللغة العربية كلغة للبحث العلمي في التعليم الجامعي، فاستمرت بذلك الازدواجية وبالتالي التبعية الدائمة للمستعمر.

وفي النهاية، واعتمادا على إحصائيات دقيقة، توقع الجابري كيف سيكون عليه التعليم في أفق التسعينات، حيث سترتفع نسبة الأمية ونسبة البطالة. لقد كانت التراجعات إذا، وضعف الإنفاق على التعليم

سببا في تفشي الأمية، كما كان التحجر الثقافي للمتعلمين وضعف التعلم وعدم مواكبة التكوين المستمر، من أسباب الفشل الذي توقعه الجابري.

لذلك اقترح في نهاية تحليله، أن الحل لن يكون سوى باستكمال التحرير والبناء الاشتراكي[1] فأما استكمال التحرير فلن يكون إلا بالتعريب ثم سيكون بدمقرطة التعليم، الذي يجب أن يكون موحدا أمام جميع المغاربة. ويمكن جميع المغاربة من الوصول إلى أعلى درجات الثقافة والأهلية المهنية. يقول الجابري: "يجب ألا يكون التعليم المدرسي مجرد تلقين وتحفيظ، بل إغناء الفكر وإكساب المهارات اليدوية، وذلك وفق خطة ترمي إلى تضييق الهوة التي تفصل بين العمل اليدوي والعمل الفكري..."[2]

إن مشكل التعليم، في نظر الجابري، يعود بالدرجة الأولى إلى التراجع عن المطالب الأربعة التي أقرتها التصاميم الحكومية الأولى والثانية، حيث أقرت بالتعميم والتعريب والتوحيد، ثم التراجع عنها بسبب الإكراه المادي. وقد اقترح الجابري في نهاية التحليل حلا يجمع بين التعليم الفكري والتعليم اليدوي معتمدا في تحليله المنهج التاريخي والمنهج الوصفي والإحصائي والتوقعي.

✓ **تصور محمد جسوس:**

في حوار أجرته مجلة "عالم التربية" في عددها الأول مع الأستاذ محمد جسوس، وفي إجابته على السؤال الذي طرحته عليه هيأة التحرير، والذي يقول: "هناك إجماع على أن التعليم في المغرب يعيش أزمة عميقة، في تصوركم أستاذ جسوس، ما هي طبيعة هذه الأزمة؟ أهي أزمة مناهج ومقررات، أم هي أزمة اختيارات؟

[1] المرجع السابق، ص139.
[2] المرجع نفسه، ص140.

يلخص الأستاذ جسوس الأزمة التعليمية في كون النظام التعليمي ينتج عاطلين مثقفين، ويرى الأستاذ جسوس في نفس الحوار دائما، أن للتعليم مهام ثلاث للخروج من الأزمة، تتمثل الأولى في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبالتحديد في القدرة الشرائية للمواطنين وقدرتهم على الادخار وتوظيف المعارف التكنولوجية في خدمة الغايات الإنسانية، وتطوير القدرة على الإنتاج الفلاحي والصناعي والمبادلات الخارجية. أما المهمة الثانية فهي البناء الديمقراطي الذي يجعل الإدارة في خدمة المجتمع وليس العكس. وتظهر المهمة الثالثة في مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي الذي يحدث على الصعيد العالمي والدولي.[1]

وبهذا يؤكد محمد جسوس أن للأزمة التعليمية أيضا بعد سياسي، لأن الطبقات الحاكمة تخلت عن الالتزامات الوطنية، بل أكثر من ذلك، أصبح هناك تقاطع بين ما تريده النخبة الحاكمة وما يريده الشعب، وكنتيجة لذلك أصبح التعليم غير قائم على مشروع وطني واضح المعالم.

✓ **تصور مادي لحسن :**

في كتابه "السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل" يرجع مادي لحسن سبب فشل المنظومة التعليمية، متفقا في ذلك مع الجابري 1973 ومحمد جسوس 1998، إلى التراجع السياسي عن تطبيق المبادئ الأربعة بسبب إملاءات صندوق النقد الدولي والديون الخارجية. وبقي هذا الفشل مصاحبا لها حتى بعد إصلاح 1985 الذي ركز على إعادة هيكلة النظام التعليمي وفرض ما عرف بالخريطة المدرسية. ولكن هذه السياسة أيضا لم تقض على الأمية، ولا أعادت الاعتبار للغة الوطنية، ولا استطاعت إدماج الحاصلين على الشهادات

---

[1]جسوس محمد، "أزمة النظام التعليمي بالمغرب"، مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، العدد الأول شتاء 1996. منص 2إلى ص 18. بتصرف

الجامعية في الحياة المهنية، مما جعل الحسن الثاني يتوجه برسالة إلى البرلمان في دورة أبريل 1994 داعيا إلى وضع ميثاق وطني يحدد المقاييس الأساسية لنظام تربوي يجعل التلميذ في قلب العملية التعليمية[1].

وفي الفصل الرابع، وكمساهمة في حل أزمة التعليم بالمغرب، وضع مادي لحسن 1997 خطة اعتبرها شاملة تتمثل في الخطوات الآتية[2]:

- ✓ تعميم التعليم وإجبار يته.
- ✓ إقرار اللغة العربية والانفتاح على اللغات الأجنبية ..
- ✓ اعتماد الفكر النقدي والعلمي والتكنولوجي.
- ✓ التشجيع على التكوين الذاتي.
- ✓ التشجيع على الابتكار والمبادرة والتنافسية والاستقلالية .
- ✓ تشجيع ثقافة المواطنة و حقوق الإنسان وغرس القيم الدينية والأخلاقية عند الناشئة.
- ✓ الاهتمام بالنمو الجسمي
- ✓ أما عن الوسائل الضرورية للتنفيذ، فقد اقترح مادي لحسن تفعيل الجهة وتفعيل المجلس الأعلى للتعليم وتشجيع المبادرة الحرة واعتماد مبدأ الشراكة مع أطراف أخرى للتمويل.
- ✓ **<u>تصور الفضيل لعيرج وبوشعيب الزين 2014:</u>**

في دراسة نشرت في مجلة عالم التربية بعنوان "التعليم والتشغيل" يطرح الباحث الفضيل لعيرج إشكال العلاقة بين التعليم والتشغيل، كوجه بارز من أوجه أزمة التعليم بالمغرب، فهل هما يسيران بشكل متوازن كل واحد منهما يساهم في تطور الآخر، أم يشكل كل واحد

---

[1]مادي لحسن ، "السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل "، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999، ص 105.

[2]المرجع السابق،من ص 132 إلى ص 142.

منهما عالما منفصلا عن الآخر؟[1]، وباستعراضه لأنظمة عالمية نجحت في حل هذه الإشكالية، ونجحت في الربط بين التعليم والمقاولة، كألمانيا واليابان، خلص الكاتب إلى نتيجة يفسر بها انتشار البطالة، وهو الفصل بين الموجود بين المدرسة والمقاولة بسبب انغلاق المقاولات وعدم انفتاحها على المؤسسات التربوية من جهة، ونتيجة لاعتمادها على آليات تسيير تقليدية، كما أنها لا تعطي اعتبارا للتكوين والتجديد، ليكون الحل في نظره هو الربط بين التربية والمقاولة.

أما بوشعيب الزين، وفي دراسة له منشورة في نفس العدد لنفس المجلة، يرسم ملامح مدرسة المستقبل في المغرب، والتي يجب في نظره أن تكون متعددة المستويات منتجة للمعرفة محققة للجودة، حيث برمجيات الوسائط المتعددة ودوائر المعارف التفاعلية والاتصال بشبكات المعلومات المحلية والعالمية، الشيء الذي يتيح فرصا غنية للتفاعل عن طريق مشاركة المتعلمين في كافة الأنشطة، لتوفر لهم تعلما ذاتيا حسب ظروفهم واحتياجاتهم.[2]

إن مدرسة الغد، في نظر بوشعيب الزين، ستعرف غيابا للمقررات المفروضة، وستشهد عودة البيداغوجيا، وستصبح المدرسة مجالا للاستثمار في الرأسمال البشري. يقول الكاتب: "في هذه المدارس ستختفي المسافات لفائدة سوق عام يقتضي من كل فاعل أن يختار طريقة وأسلوبه في الوجود والتميز الأكاديمي، أو المعرفة بالإشكالية المحلية، أو التخصص في موضوعات متقدمة جدا[3].

---

[1]الفضيل العيرج، "التعليم والتشغيل"، مجلة عالم التربية، العدد25، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2014 ، من ص 579 إلى ص588.

[2]الزين بوشعيب، "مدرسة المستقبل :بين التصور والتنزيل"، مجلة عالم التربية، العدد25، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، 2014، من 590إلى599

[3]الزين بوشعيب، المرجع السابق، 599.

- ✓ **تركيب**

لم يكن فشل المنظومة التعليمية في نظر الجابري إلا بسبب السياسة الاستعمارية للتعليم أيام الحماية، ثم كانت بعد الاستقلال بسبب التراجع الحكومي عن تعميم التعليم وتعريبه وتوحيده، وكان اقتراح الجابري للخروج من الأزمة هو دمقرطة التعليم بتبني مدرسة واحدة لكل المغاربة، وتبني اللغة العربية لغة للبحث العلمي، وعدم الاعتماد على التعليم النظري فقط، وإعطاء الأهمية للتعليم اليدوي أيضا. ويتفق معه كل من محمد جسوس ومادي لحسن في أن الفشل كان نتيجة التراجع الحكومي عن التصميمين الأولين اللذين تبنيا التعميم والتوحيد والتعريب بسبب الإكراه المادي ..

أما لفضيل العيرج فيرجع سبب الفشل إلى الانفصال التام الموجود بين المدرسة والمقاولة، في حين يرى بوشعيب الزين أن الحل هو المدرسة الذكية المجهزة بالأنترنيث.

كل هذه التصورات، والتي أوردتها بشكل مقتضب، تعتبر في نظري مكملة لبعضها البعض، فنحن نحتاج فعلا إلى التعميم والتعريب والتوحيد على رأي الجابري، ونحتاج إلى التنمية الاقتصادية على رأي محمد جسوس، ونحتاج إلى ربط المؤسسة بالمقاولة، ونحتاج أيضا إلى تجهيز كل المؤسسات بالأنترنيث. إنها تصورات تعبر عن احتياجات المدرسة المغربية الواقعية والحقيقية. كما أن هذه التصورات والحلول المقترحة تدل على شيء مهم، هو أن مفكرينا ليسوا مقصرين في الاجتهاد للتوصل إلى الحل، وأننا نملك من الخطط والتصورات التي لو طبقت لاستطعنا أن نحقق النجاح للمنظومة التعليمية، بالقضاء على الأمية بأنواعها والقضاء على البطالة، إذن، ما الحل أمام هذه المعضلة التاريخية؟.

لن ندعي أننا نستطيع الإجابة على هذه الإشكالية المزمنة والتاريخية، ولكننا سنحاول تقديم جواب من خلال استقراء بعض

النماذج العالمية الرائدة المعروفة وهي ماليزيا واليابان، وقد وقع الاختيار على هذين النموذجين لأن الأول يشبه المغرب من حيث فترة الحصول على الاستقلال، أما الثاني فقد نجح رغم الإكراه السكاني والصعوبة الطبيعية.

❖ **نماذج عالمية رائدة:**

✓ **النموذج الأمريكي:**

تعد أمريكا من الدول الرائدة على مستوى التعليم، بل إن ريادتها على مستوى التعليم هو سبب كونها أول قوة في العالم رغم شساعة الرقعة الجغرافية ورغم تعدد الأجناس والديانات التي تتآلف على أرضها، والغريب أن التعليم من القضايا التي تترك للفدراليات من أجل الاهتمام بها وليس الحكومة الأمريكية. ولكن عام 1983 صدرت وثيقة مهمة للغاية هي وثيقة "أمة في خطر" التي حددت الخطر في تدني مستوى المعرفة والتعلم عند الأبناء مقارنة مع آبائهم. وعندما خلصت الدراسة إلى هذه الحقيقة، خاصة في الرياضيات والعلوم واللغة الأم، صدرت هذه الوثيقة التي هبت لها الحكومة وأشرفت على دراسات ميدانية استغرقت سنتين، وأسفرت على اتخاذ تدابير جادة للعودة إلى جودة التحصيل وتحقيق السبق العالمي، من هذه التدابير[1]:

- إجراء امتحان لاختبار كفاءة المدرسين وتم الاستغناء عن الذين لا يمتلكون هذه الكفاءة.

- الاهتمام برجل التعليم من حيث التكوين المعرفي والبيداغوجي ومن حيث الوضع المادي والاجتماعي بإعادة تكوينه والرفع من أجره.

---

[1]المحيسن ابراهيم بن عبد الله، "تعليم العلوم في المرحلة المتوسطة في أمريكا واليابان وبريطانيا والسعودية دراسة ميدانية مقارنة "، المجلة التربوية، ع64، مجلس النشر العلمي، الكويت،2002، ص8.

- االتركيز على تجويد اللغة الأم وجعلها لغة العلم والرياضيات.
- وفي 1991، ورغم أن أمريكا كانت تخوض حربا على العراق، إلا أنها أصدرت مذكرة تتضمن مخططا لأمريكا عام 2000.

✓ **<u>النموذج البريطاني:</u>**

ترجع البدايات الأولى للتعليم في بريطانيا إلى العصور الوسطى حيث تولت الكنيسة، بدعم واضح من الملوك، الإشراف على التعليم وتمويله، فأنشأت المدارس بأنواعها التي اعتمدت التعليم الديني بغرض إعداد الطلاب للعمل في الكنيسة، وقد اقتصر التعليم حينها على النبلاء والطبقة العليا. وفي نهاية القرن السابع الميلادي عمدت بعض المدارس الثانوية، مثل مدرسة يورك الشهيرة، إلى إدخال بعض المواد العلمية في التدريس، وبعدها بقرون أنشئت مدارس علمية جديدة في مدينتي أكسفورد وكمبريدج بهدف تهيئة الطلاب للدراسة الجامعية. وفي القرن الخامس عشر، أي في عصر النهضة، ظهرت فكرة التبرعات الخيرية للإنفاق على إنشاء مدارس خاصة مستقلة عن الكنيسة وإن كان طابعها دينيا، كما سمحت لأبناء الشعب بالدراسة فيها وكانت تمول من طرف الأغنياء والمتطوعين.

من أبرز التطورات في القرنين السادس عشر والسابع عشر صدور ما سمي"قوانين الفقراء" التي طالبت بالاهتمام بتعليم الفقراء الذين لا يستطيعون دفع رسوم التعليم، واستمرت هذه المدارس الخيرية خلال القرن التاسع عشر. كما استمر إنشاء المدارس، خاصة مع الثورة الصناعية التي أفرزت ما عرف بمدارس الأحد، حيث كان العمال يتعلمون ما يحتاجونه يوم الأحد، كما أنشئت مدارس الأطفال لإيواء أبناء الأمهات العاملات.

وفي منتصف القرن التاسع عشر، ظهرت حركة ليبيرالية شكلت ما سمي ب "الرابطة القومية للمدارس العامة" ونادت بتقديم تعليم إلزامي ومجاني تموله الدولة من الضرائب في محاولة لتقليص نفوذ الكنيسة

على المدارس، وقد كان من الطبيعي أن يواجه معارضة من طرف رجال الدين. أما القرن العشرين، فقد شهد حركة تعليمية قوية تمثلت في ظهور قوانين مهمة شكلت وغيرت وجه التعليم البريطاني ومن أهمها:

-صدور قانون "بلفور" عام 1902، وهو القانون الذي نقل اختصاصات التعليم إلى السلطات المحلية وأقر الرقابة العامة على التعليم وسحبها من السلطة الدينية.

-صدور قانون "فيشر" سنة 1918 وهو القانون الذي جعل التعليم إجباريا حتى سن الرابعة عشر، كما أقر المجانية في المدارس الأولية.

-صدور قانون "بتلر" الذي تولى وزارة التربية والتعليم عام 1944وأقر إصلاحات لا تزال قائمة إلى الآن. في قانون "بتلر" تم إقرار تعليم مفهوم المواطن الصالح في التعليم الأولي. وعلى عهده دخلت التعليم منهجيات جديدة في التدريس كالتعلم باللعب الهادف وليس اللعب كما يحلو للطفل.

"بتلر" هذا عالم تربوي تولى وزارة التعليم وأدخل تعديلات مهمة منها إدماج الحرف والمهن في التعليم الثانوي من خلال إنشاء المدارس الثانوية الشاملة عام 1953 والتي لا تزال منتشرة في بريطانيا إلى الآن والتي تعمل على تعليم كل أنواع التعلم النظرية والمهنية والإدارية، وبذلك يجد مفهوم القدرات الفردية مجالا حقيقيا لتطبيقه، كما يجد مفهوم تعلم القدرة على مواجهة الحياة معنى ومجالا حقيقيا لاكتسابه من خلال دراسة الطالب المهنة التي يحبها منذ الثانوي، ويستطيع في النهاية التلميذ أن يتخرج من هذه المدارس وهو مؤهل لممارسة مهنة يواجه بها الحياة. وإذا أراد متابعة دراسته الجامعية فإنه يتابعها في التخصص الذي اختاره في المدرسة الثانوية

الشاملة[1].هذا ما يفسر الترابط الموجود بين التعليم الثانوي والعالي في بريطانيا من جهة وبين التعليم والحياة بصفة عامة من جهة أخرى..

الملاحظ إذن من خلال سرد التجربتين الأمريكية والبريطانية أن التعليم الناجح يبدأ وينتهي بالإرادة السياسية التي تأخذ على عاتقها تربية الأفراد بسن قوانين والسهر على تطبيقها، فهل سنجد نفس الشيء في ماليزيا واليابان؟ أو نقول بعبارة أخرى: كيف نجحت ماليزيا؟ وما سر نجاح اليابان؟ وما الذي تسبب في نجاح الآخر، هل هو التعليم أم هي قوة الاقتصاد؟ أم أن الإرادة السياسية هي التي جمعت بينهما؟

- ✓ **<u>النموذج الماليزي :</u>**

تعتبر ماليزيا من الدول الرائدة في ميدان التعليم، مع العلم أنها تعرضت للاستعمار مرتين، كان الأول من طرف اليابان والذي انتهى عام 1947، ثم خضعت للحكم البريطاني الذي انتهى عام 1957 أي بعد حصول المغرب على الاستقلال بسنة، وعانت من الفقر والتخلف إلى حدود الستينات من القرن الماضي، ولكنها الآن من عمالقة التعليم والصناعة على الأرض، حتى أصبحت تلقب بمعجزة شرق آسيا. فما هو السر في هذا التحول السريع مع العلم أن المغرب سبقها في الحصول على الاستقلال؟

عندما تولى مهاتير محمد الحكم سنة1980 وضع خطته الشهيرة: "ماليزيا 2020"، و كان أول ما قامت عليه هو إرسال بعثات طلابية إلى الغرب وعددها نصف مليون طالب عادوا ليطبقوا ما تعلموه، ثم إقرار نظام إجبارية التعليم كقانون إلزامي حيث تطبق العقوبة على الآباء الذين لم يرسلوا أبناءهم إلى المدارس، وتطبيق نظام المجانية حيث التزمت الدولة بالإنفاق على التعليم وخصصت له ثمانية عشرة في المائة من الدخل الإجمالي للبلاد.

---

[1]المحيسن ابراهيم بن عبد الله، المرجع السابق، ص 8،

اهتم مهاتير محمد أيضا بالمعلم تكوينا وتحفيزا، كما حرص على أن تدرس العلوم والرياضيات في المدارس الماليزية بشكل تطبيقي وليس نظريا فقط، إضافة إلى تطوير المؤسسات التعليمية وتبني منظور المدرسة الذكية حيث زودت كل المدارس بالحواسيب والأنترنيث لتسهيل الحصول على المعلومة، وخلق تواصل دائم بين الأسرة والمدرسة عن طريق تزويد الكل بالأنترنيث، وتوجيه التعليم حسب الحاجيات الأساسية للبلاد وسوق العمل. كما تم ترشيد التخصصات الجامعية حسب حاجيات السوق، والحفاظ على الهوية الإسلامية، وتبني اللغة الماليزية لتدريس العلوم في كل المراحل التعليمية، وإدماج التعليم المهني في كل المراحل التعليمية، أضف إلى ذلك أن الدولة تشرف على التعليم وبرامجه في كل المراحل التعليمية، فالتعليم ما قبل المدرسي مثلا يتميز بكونه تعليما فعالا ديناميكيا ويتناسب مع قدرات الطفل' أما التعليم الابتدائي، فهو إلزامي ومجاني ويعتمد اللغة الماليزية في المدارس الوطنية واللغة العرقية بالنسبة للأقليات، كما أن برامجه ومناهجه تعتمد على المهارات اللغوية استماعا وتحدثا، والمهارات الرياضية والعلوم والتكنولوجيا، ويعتمد التعلم هنا أيضا على مواد متصلة بالبيئة ومواد فنية مرتبطة بالتكوين المهني والفني. ثم الاهتمام بالجوانب الوجدانية والروحية وتحرص على تحفيظ القرآن الكريم واللغة العربية والأخلاق الإسلامية.[1]

ويتميز التعليم الثانوي بوجود مواد نظرية كاللغات والتاريخ والجغرافيا والأخلاق والتربية الصحية، إلى جانب المواد العلمية كالرياضيات والتكنولوجيا التي تدرس بشكل تطبيقي ،إلى جانب مواد مرتبطة بالمهارات الحياتية كالتجارة والحدادة والزراعة والميكانيكا والتربية الأسرية والتي يختار منها الطالب ما يناسب قدراته ورغباته

[1] بدران شبل، "التربية المقارنة، دراسات نقدية في نظم التعليم" منشورات دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية ،2004، من ص317إلى ص 392.

..وفي الصف السادس يختار الطالب ما يناسبه استعداد ا للمرحلة الجامعية أو يختار الخروج إلى سوق العمل، ويستمر التعليم الجامعي في توجيه الإنسان الماليزي الذي يقوم على أساس الشراكة مع المؤسسات الصناعية الكبرى التي توجه البحث العلمي الذي لا ينتهي به المطاف على الرفوف أو الحرق أو يتحول إلى لفافات تلف فيها الأكلات الخفيفة .ولكن بحثا يكون هدفه حل مشكلة من مشكلات الحياة والذي تنفذ نتائجه لتحقيق التنافسية العالمية[1].

هذه الخطة الكاملة المتكاملة، تهدف إلى إنتاج إنسان يمتلك هوية وأخلاقا وحرفة يعيل بها نفسه ويساهم في اقتصاد بلده، مساهمة تقوم على التجديد والتطوير والتنافس من أجل تحقيق مكانة في الاقتصاد العالمي وبالتالي الاستقلالية المطلقة. لقد كان التطور جدليا، تطور الصناعة أدى إلى تطور التعليم، الذي أدى بدوره إلى تطور الصناعة وهكذا، وذلك اعتمادا على خطة شاملة لكل العناصر التي تتدخل في العملية التعليمية:

- ✓ الاهتمام بالمدارس وتجهيزاتها.
- ✓ وضع مناهج تساير التطور ومتجددة دائما.
- ✓ الاهتمام بالمعلم وتشجيعه على التكوين المستمر وتحفيزه على المستوى المادي.
- ✓ ربط المدرسة بالحياة منذ الابتدائي وإلى التخرج عن طريق الشراكة مع المصانع التي تشرف على البحث العلمي .

إن العلاقة إذن جدلية بين التعليم والتطور الصناعي، فهذا يؤدي إلى ذاك وذاك يؤدي إلى هذا، والخلاصة هي أن التقدم لم يكن بوضع خطة ثم التراجع عنها ولكن بخطة تم تنفيذها والالتزام بها من طرف شخصية قيادية هي مهاتير محمد.

- ✓ **<u>النموذج الياباني :</u>**

[1]بدران شبل، "التربية المقارنة، المرجع السابق، ص 392.

من المعروف أن اليابان بلد شاسع الأطراف، ذو كثافة سكانية هائلة وقد استطاع أن يحقق نهضة كبيرة وقوة اقتصادية تعتبر الثانية بعد أمريكا، شساعة البلاد، والكثافة السكانية، والزلازل لعوامل من شأنها أن تكون عوامل تخلف وليس العكس، فما هو السر إذا؟

لست أدعي أنني آتي بجديد، فالسياسة اليابانية واضحة المعالم، ومعروف عالميا أن اليابان يهتم بالتعليم اهتماما بالغا، وذلك يظهر من خلال إقراره مبدأ المجانية والإجبارية في التعليم الابتدائي. والمجانية معناها أن الدولة تتولى كل المصاريف المتعلقة بولوج كل اليابانيين المدرسة، أما الإجبارية فهي إجبار كل مواطن ياباني على التمدرس ولو بالقوة وليس على الأوراق فقط.

وتخصص اليابان للتعليم ميزانية عالية جدا، تجهز المؤسسات بوسائل راحة تامة للتلاميذ من نقل ومقاصف وأماكن للراحة، ومكتبات مجهزة ووسائل سمعية بصرية حديثة، وتسهر على أن تكون بنية الفصل بنية ملائمة للتعلم مع تفادي الاكتظاظ والحرص على الانتقال من مستوى لآخر على أساس الإتقان لا على أساس الخريطة المدرسية، فهي تراهن على أن يكون كل تلميذ متقنا لكل التعلمات، كما تهتم برجل التعليم معرفيا واجتماعيا وماديا ليقوم بعمله دون إكراه بعد أو تعيين أو فقر أو غياب الوسائل التعليمية، أو اكتظاظ أو تعدد المواد، كما هو الشأن في تعليمنا الابتدائي، حيث يعمل مدرس الابتدائي في غياب كل هذه الشروط الضرورية لترسيخ المعارف والمهارات وإتقانها لدى التلميذ.

أما المواد المدرسة في المرحلة الابتدائية فإن اليابانيين يركزون على الرياضة والأخلاق واللغة اليابانية كعامل للتوحد والمحافظة على الهوية .وفيما يخص المرحلة الثانوية، فإن التلميذ لا ينتقل من المرحلة الدنيا إلى العليا إلا بالاستحقاق الحقيقي عبر امتحان صعب جدا، حيث يعتمد التمدرس على المستوى، والميول، والوضع المستقبلي،

كالإعداد للجامعة، والتهيؤ للعمل والإعداد المهني، ويتميز التعليم في الثانوية بنوعين من التعلم وكلاهما على أعلى مستوى من الجودة، النوع الأول هو التعليم المتاح للشعب وهو مجهز بأحدث الوسائل التكنولوجية والمكتبات وشبكة والأنترنيث وتصميم المدارس الأنيق والنظيف أما النوع الثاني فهو لأصحاب العقول الخارقة، ويسمى التعليم الأرستقراطي ويكون في مدرسة تسمى مدرسة العلوم الخارقة والتي وصلت تكلفة تجهيزها إلى 100 مليون دولار وهي مخصصة لتكوين العلماء في كل التخصصات[1].

كيف استطاع اليابان أن يحقق كل هذا؟ وهو الذي يتعرض للزلازل كل يوم وتعرض للإبادة في الحرب العالمية الثانية؟ من الذي فرض مجانية التعليم وإجباريته للقضاء على الأمية؟ ومن الذي رفض عرض أمريكا بتطبيق نظام اللامركزية؟ من الذي أقر مبدأ مركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ؟ من الذي خصص للتعليم ميزانية عالية جدا؟ ومن الذي فرض اللغة اليابانية كلغة للتعلم في كل الأسلاك التعليمية كما جعلها لغة للعلم؟، لقد ارتبط كل هذا بعائلة مهتمة بالنهضة، غيورة على البلاد هي عائلة الميجي ..

❖ **<u>ماهي إذن معايير الجودة في هذه الأنظمة باعتبارها قد حققت الريادة والنجاح؟</u>**

يبدو من خلال تفحص هذه الأنظمة وأسباب نجاحها أنها فرضت التعليم على المواطنين بالقوة حتى تقضي على الأمية، ثم خصصت ميزانية عالية جدا لتحقيق الجودة، على مستوى البنايات والتجهيزات المدرسية ووسائل النقل والراحة والتواصل والتكنولوجيات وتجديد المقررات والمناهج وتحفيز الساهرين على التنفيذ والذين هم رجال التعليم بالتشجيع المادي وفتح آفاق التكوين المستمر ناهيك عن تعميم

---

[1]بدران شبل ، المرجع نفسه، من ص 379إلى 382.

شبكة الانترنيت، وهذه أشياء لم تعد خافية على أحد، وقد اعتمدت هذه الأنظمة على اللغة الأصلية للبلد كلغة للعلم حفاظا على الهوية وفرضتها على الأقليات وجعلتها لغة البحث العلمي والتعليم الجامعي، كما أن المدرسة في هذه الأنظمة تقوم على علاقة وطيدة بالمصنع والمقاولة ومؤسسات الحياة عموما، أما البحث العلمي فهو رهين باحتياجات الشركات واحتياجات السوق، أضف إلى ذلك إدماج التعليم المهني مع التعليم النظري في المراحل الإعدادية والثانوية.

❖ **تعليمنا ومعايير الجودة، أية علاقة؟**

استنادا إلى معايير الجودة المستخلصة من النماذج العالمية الناجحة، ما هي إذا طبيعة التعليم في المغرب؟

يختلف التعليم في المغرب اختلافا جذريا عن هذه الأنظمة المتقدمة جدا، وتكفينا إطلالة صغيرة على المدارس لنعلم أن مرحلة الحضانة والتعليم الأولي لا علاقة لها بالأسلاك التعليمية، وهي إن كانت واردة في الميثاق، ولكن لم يتم تفعيلها بعد، كما أن الدولة تفوت التعليم للقطاع الخاص الرديء، حيث البنايات الضيقة والمفتقرة إلى شروط التعليم والتعلم الأساسية، كما أن الأطر غير مكونة تكوينا بيداغوجيا مناسبا، وهذا موضوع يستحق البحث والدراسة.

تفتقر المؤسسات إلى التجهيز بالأنترنيث، كما تعتمد مقررات ومناهج غير متجددة، وتغيب بشكل كلي عن مؤسساتنا التخصصات الفنية والحرف والمهن اليدوية، مما يجعل تعليمنا تعليما نظريا فقط، كما يغيب التنسيق بين حاجات السوق والتعليم الجامعي، لهذا تنتشر البطالة بين الخريجين الجامعيين، إضافة إلى ذلك لا تعتمد اللغة العربية لغة للعلم، ثم هناك أيضا غياب استراتيجيات تمكن المدرسين من التكوين الذاتي أو التكوين المستمر.

إلى جانب ضعف الوسائل التعليمية المعتمدة في الأقسام والاكتظاظ وكثافة المقررات، كل هذه عوامل تساعد على ضعف مستوى

الخريجين، وعدم ارتباط التعليم بمشكلات الحياة في كل الأسلاك التعليمية يجعل من التعليم في المغرب عديم الجدوى بل يجعله عاملا من عوامل الهدر التاريخي إن صح هذا التعبير.

ولا ننسى أبدا التراجع التاريخي عن تطبيق المبادئ الآتية: التعميم والتعريب والتوحيد وما كان له من الأثر على عدم القضاء على الأمية والتبعية والطبقية. وبالتالي التخلف واعتماد المجتمع المغربي على الاستهلاك فقط دون الإنتاج .

❖ **اقتراحات للخروج من الأزمة :**

لا ندعي أبدا أننا قد أتينا بجديد فيما سبق وعرضناه من أمثلة عن الجودة التعليمية بأمثلة حية من الواقع، لأنها موجودة فعلا ومعروفة ويشاهدها المواطن العادي والطالب والمدرس والمدير ورئيس الجامعة والوزير ورئيس الحكومة، إنها على مرأى ومسمع من الكل، كما أن خطتها للتنمية واضحة بدءا من الإلزامية حتى الشراكة بين البحث العلمي والشركات ومؤسسات الإنتاج، ليتخرج الطالب وهو على علم بوظيفته في الحياة، ولكن بناءا على ذلك وبناءا على هشاشة نظامنا التعليمي وبناءا على الثغرات التي ذكرناها سابقا نقترح ما يلي:

- يجب إدماج مرحلة الحضانة ورياض الأطفال في النظام التعليمي، وتعيين أساتذة أكفاء لما لهذه المرحلة العمرية من أهمية في بناء شخصية الإنسان.
- يجب تعليم اللغة العربية في السلك الابتدائي بوسائل بيداغوجية تعمل على ترسيخ المعلومات والمهارات والحرص على عدم التنفير.
- يجب تحفيظهم القرآن الكريم.
- تعليم الأطفال في هذه المرحلة حب القراءة والنظافة والثقة بالنفس، والصدق والأمانة.
- تعليم اللغات الأجنبية والانفتاح على الثقافة الأخرى.
- تدريس الرياضيات والعلوم باللغة العربية.

- في المرحلة الإعدادية يجب أن يتم التركيز على التاريخ والأدب العربيين بدءا من مرحلة الجاهلية وحتى القرن العشرين وتدرس العلوم والرياضيات والتكنولوجيا باللغة العربية.
- يجب إدماج الحرف والمهن اليدوية في المرحلتين الإعدادية والثانوية مع ترك الحرية للتلميذ في اختيار ما يناسبه، وهذا يقتض تغيير النظرة إلى هذه المهن التي يعتبر مزاوليها من الفاشلين ..
- ربط المؤسسات بمراكز الحرف كنوع من ربط المؤسسة بمشاكل الحياة .
- ربط المؤسسات التعليمية بمختلف المؤسسات الاجتماعية لتكون حقا المدرسة منفتحة على المحيط ويكون التلميذ فعلا في قلب العملية التعليمية التعلمية، مقبلا على حل المشكلات التي تعترضه في القسم .

وهذا يقتضي تغييرا جذريا في بنية المؤسسة والأقسام والمقررات وإعادة النظر في تكوين المدرسين، وهذا ما يشكل الطرح الجديد الذي نتبناه مقارنة مع التصورات السابقة.

إن هذه التعديلات من شأنها أن تعطي للتعلم معنى، بل إن من شأنها أن تقضي على الهدر التاريخي الذي يساهم تعليمنا في إنتاجه، وأكثر من ذلك، سيكون التعلم فرصة لظهور نواة لمشاريع شخصية، يطورها أصحابها فيما بعد باستغلال التكنولوجيا والعلوم واللغات وأحدث ما توصل إليه العلم، خصوصا وأن تلاميذنا يتميزون بذكاء شديد ولكن ينقصهم المجال التطبيقي، وغياب هذا المجال التطبيقي في تعليمنا هو السبب في ظهور كثير من مظاهر العنف بسبب الملل، إذ أن تلاميذنا يحسون أن تعليمنا لا جدوى منه، كما أن الجميع أساتذة وتلاميذ يحسون بملل من دورات تعليمية نظرية لا يجدون لها معنى ما لم ترتبط بمشكلات الحياة.

✓ يجب أن تراهن الدولة المغربية على أن توحد المؤسسة وتعممها على كل المواطنين على اختلاف الطبقات، كما يجب أن

تلتزم بالمجانية وإجبار كل المواطنين على التمدرس، ثم إن التعليم الجامعي يجب أن يبرمج استنادا إلى احتياجات السوق.

✓ يجب أن تشرف الدولة على تكوين المواطنين من الحضانة وحتى التخرج،

✓ يجب أن تحرص الدولة على تكوين مواطنين يمتلكون هوية وأخلاقا وحرفة عند تخرجهم من السلك الثانوي أو الجامعي.

✓ يجب ألا تتهرب الدولة من الإنفاق على التعليم خصوصا وأننا لسنا في شساعة اليابان ولا في حجم كثافة سكان الصين.

إن هذه التعديلات والإصلاحات التعليمية رهينة بحجم الإنفاق على قطاع التعليم وحجم الإنفاق رهين بإرادة سياسية حقيقة .

❖ **خـــلاصـة:**

يتبين من التحليل السابق أن:

الساحة الفكرية التربوية المغربية لا تخلو من اقتراحات للنهوض بالمنظومة التعليمية بالمغرب، وهي اقتراحات جادة وهادفة، بدءا من محمد عابد الجابري وإلى المفكر المغربي مصطفى محسن. كما يتبين أن سبب نجاح أمريكا وبريطانيا واليابان وماليزيا هو التمسك بمبدأ "اقرأ" أولا، ثم الإنفاق على تنفيذ هذا الأمر الإلهي الذي يؤدي إلى نجاح صاحبه حتى ولو لم يكن مسلما. ولو أننا خشينا التطويل لعرضنا لنظام الصين ولأنظمة أخرى رائدة، والتي حرصت كل منها، بغض النظر عن الديانة وبغض النظر عن نظامها الاقتصادي، رأسماليا كان أو اشتراكيا، على تطبيق مبدأ "اقرأ" وهو أمر رباني لم يكن الأمر به أولا من العبث، كما أن هذا الأمر الإلهي سهر على تنفيذه قادة سياسيون تحدوا كل الإكراه المادي والجغرافي والعرقي والتعدد الديني واللغوي والكثافة السكانية ولم يقولوا ليس بالإمكان أكثر مما كان كما حدث عندما تراجع أصحاب القرار السياسي في بلادنا عام 1964.

إن أي باحث في علوم التربية المقارن، بإمكنه أن يتوصل إلى أن نهضة الدول المتقدمة، رغم اختلاف دياناتها وأنظمتها الاقتصادية، كان اعتمادا على تنفيذ خطة تعليمية واضحة المعالم تتمثل عناصرها الأساسية فيما يلي:

- إجبارية ومجانية التعليم.
- إدماج التعليم الأولي في الأسلاك التعليمية
- تعميم التعليم للقضاء على الأمية.
- الاعتماد على اللغة الأم كلغة للعلم في كل الأسلاك التعليمية.
- تعليم حب الوطن والإخلاص في العمل.
- تعليم الثقة في النفس.
- تعليم الرياضيات والفيزياء والتكنولوجيا والتاريخ الوطني والعربي باللغة الأم....
- تعليم الحرف والمهن اليدوية، والجديد في الموضوع هو إدماج هذه الحرف في الأسلاك التعليمية، وهذا وجه من أوجه ربط التعليم بالتطبيق، وربط التعليم بمشكلات الحياة، وربط المؤسسة بالمقاولة.
- تعليم اللغات الأجنبية.
- اعتماد مدرسة موحدة لكل الطبقات.
- تنفيذ نتائج البحث العلمي الذي يجب أن يكون مبرمجا حسب الاحتياجات.

لهذا نقترح، في هذا الإطار، مدرسة ثانوية شاملة لكل أنواع الدراسات والتي تفتح في وجه كل المغاربة، والذين يأتون أيضا من تعليم ابتدائي موحد تدرس فيه اللغة الأم بالوسائل الحديثة، وتدرس فيه القيم والأخلاق الإسلامية والهوية.

عندما ندمج الحرف والمهن الفنية وكل أنواع التخصصات في التعليم الثانوي إلى جانب التعليم النظري الأكاديمي السائد الآن، حينذاك نستطيع أن نتحدث عن احترام الفوارق في الذكاء والتدريس

بواسطة الكفايات، وحينها فقط نستطيع أن نقول أننا قد جعلنا التلميذ محور العملية التعليمية.

إن الإشكالية الحقيقية في منظومتنا التعليمية ليست في إمكانية التوصل إلى خطة بدليل وجودها أو وجود بعض عناصرها منذ الحصول على الاستقلال، خصوصا مع المخططات الخماسية الأولى والتي أقرت المجانية لتكافؤ الفرص والقضاء على الطبقية، كما أقرت اللغة الأم للقضاء على التبعية وأقرت الإجبارية للقضاء على الأمية، ثم المغربة للقضاء على التبعية أيضا، ولكن المشكلة الحقيقية تكمن في الإرادة السياسية للتنفيذ والتي تراجعت عن هذه المبادئ الأربعة، وقد كان ذلك عام 1964 والتي قرر فيها الملك أن المغرب غير قادر على المضي في إنجاز هذه المخططات.

وفي هذا الإطار يجب الكف عن إلقاء اللائمة على رجل التعليم، لأنه في النهاية مجرد أداة تنفيذية لمنهاج يملى عليه بكل تفاصيله. فلن يتحمل رجل التعليم أبدا مسؤولية فشل النظام التعليمي لأنه ببساطة لن يستطيع التعميم، ولا التعريب، ولا التوحيد، ولا تجهيز المؤسسات، ولا تحقيق جودة المناهج للرفع من مستوى التعلم، وحدها الإرادة السياسية التي بوسعها إنجاز هذه الأشياء إذا أرادت كما فعلت إرادات سياسية أخرى سبق ذكرها.

بعد تحليل التصورات السابقة، و بعد الاطلاع على النماذج الواقعية الحية، وبعد اقتراح تصور جديد يهدف إلى تكوين مواطن يمتلك هوية وأخلاقا وحرفة، وبعد التوصل إلى أن المشكل ليس في نقص في التصورات أو نقص في النماذج التي يمكن احتذاؤها، ولكن في الإرادة السياسية، يبقى السؤال الحقيقي والذي يفرض نفسه هو: من أين سنأتي بهذه الإرادة السياسية؟ فلا هي تصنع ولا هي تباع أو تشترى؟

❖ المراجع المعتمدة

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، اللجنة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، تطبيقات الميثاق الوطني للتربية والتعليم 2000/ 2013، المكتسبات والمعيقات، المطبعة المدينة، دجنبر 2014.
- مادي لحسن، السياسة التعليمية ورهانات المستقبل، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الدار البيضاء، 1999.
- بدران شبل، التربية المقارنة، دراسات نقدية في نظم التعليم، منشورات دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2004.
- الجابري محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1973.
- جسوس محمد، أزمة التعليم بالمغرب، مجلة عالم التربية، ع1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1996.
- المحيسن ابراهيم بن عبدالله، تعليم العلوم في المرحلة المتوسطة في أمريكا واليابان وبريطانيا والسعودية -دراسة ميدانية مقارنة-، المجلة التربوية، المجلد السادس عشر، عن مجلس النشر العلمي، الكويت،2002.
- الفضيل العيرج، التعليم والتشغيل، مجلة عالم التربية، ع25، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2014.
- الزين بوشعيب، مدرسة المستقبل، بين التصور والتنزيل، مجلة عالم التربية، ع25، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2014.

المحتويات

ملاحظة هامة: جميع الأفكار الواردة في المقالات أعلاه تعبر عن أراء أصحابها.

مجلة كراسات تربوية

دورية سنوية محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين

العدد الثالث المحكم يناير2018

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212648183059